

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Artes e Tecnologias

Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

Os Instrumentos da Orquestra na Sala de Aula

Nuno Miguel Almeida Alves

2013

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Artes e Tecnologias

Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

Os Instrumentos da Orquestra na Sala de Aula

Nuno Miguel Almeida Alves

Presidente do Júri: Doutora Fátima Neves

Arguente: Doutora Amparo Carvas

Orientador: Mestre César Nogueira

Trabalho de projecto para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de
Educação Musical do Ensino Básico

Março de 2013

Agradecimentos

Ao Professor Mestre César Nogueira, pela competência com que orientou este meu projecto e o tempo que generosamente me dedicou, transmitindo-me os melhores e mais úteis ensinamentos, com paciência, perspicácia e confiança.

À Professora Doutora Maria do Amparo Carvas, agradeço o apoio, a partilha do saber e as valiosas contribuições para o trabalho.

À Escola E.B. 2,3 António Dias Simões de Ovar, bem como a todo o seu pessoal docente e não docente, pela disponibilidade e confiança que me concederam para a realização deste projecto.

Um destaque para os Professores Germano, Odete, Alexandra e Ercília, pelo seu apoio e contributo para um primeiro ano como docente, repleto de bons conselhos e partilhas de experiências.

A todos os alunos da turma do 5ºF, bem como à Directora de Turma, Mónica Silva, pela motivação e colaboração para o sucesso deste projecto.

Ao Orfeão de Ovar e à Universidade de Aveiro (Departamento de Comunicação e Arte), pela disponibilidade demonstrada.

Aos instrumentistas e amigos, pelo seu apoio, disponibilidade e apresentação dos instrumentos na sala de aula: Fábio Matos (Trombone), Guilherme Peralta (Saxofone), Hugo Teixeira (Oboé/Corne Inglês), Ivo Cura (Requinta/Clarinete), Jaime Resende (Trompa), João Mendes

(Contrabaixo), Leonor Fleming (Viola de Arco), Marta Pinheiro (Violoncelo), Maria Tavares (Violino), Mariana Pinto (Flauta Transversal) e Rita Pereira (Fagote).

Aos meus colegas de Mestrado por toda a informação partilhada.

A toda a minha família por me acompanhar e apoiar desde o início de todos os meus projectos e trabalhos, contribuindo assim para o meu desenvolvimento pessoal e intelectual, sublinhando a sua importância na maneira como encaro e enfrento as dificuldades que vão surgindo na “caminhada” da vida.

Título da Tese de Mestrado: Os Instrumentos da Orquestra na Sala de Aula

Resumo: O trabalho que se apresenta incide no conteúdo disciplinar, “Instrumentos de Orquestra”, da disciplina de Educação Musical do 2º ciclo do Ensino Básico, pretendendo-se indagar que as metodologias usadas actualmente são frágeis e pobres, bem como sugerir novas estratégias de aprendizagem.

Para tal, foram realizadas sessões de trabalho com novos métodos, concebendo ao aluno a oportunidade de tactear os diferentes instrumentos, proporcionar uma escuta activa e ainda executar uma melodia, por eles criada, em conjunto.

Este projecto de investigação/acção foi realizado na Escola Básica 2,3 António Dias Simões de Ovar, com uma turma do quinto ano de escolaridade com vinte e sete alunos, durante o terceiro período do ano lectivo de 2010/2011. Pretendeu-se identificar um conjunto de estratégias mais eficientes na assimilação do conhecimento, através de canais de aprendizagem mais facilitadores e consequentes, sobre a temática “Instrumentos da Orquestra”. Tentando, igualmente, entusiasmar e motivar os alunos para a aprendizagem.

Outro aspecto que levou à exploração desta temática foi a reforma sobre o ensino artístico especializado (Dança e Música). Através da Portaria n.º 691/2009 de 25 de Junho, o Ministério da Educação vem estabilizar os regimes de estudos nas escolas de música e proporcionar a oferta de mais cursos especializados. No entanto, dificultou-se a frequência a alunos de idade mais avançada, como vai ser explicado posteriormente.

Palavras-chave: Educação Musical; 2º Ciclo; Instrumentos de Orquestra;

Abstract: The present work focus on the disciplinary content “Orchestra Instruments”, from the Musical Education course of the Elementary Education 2º Cycle of Education. Its goal is to inquire about the methodologies used nowadays being poor and fragile, as well as suggests new learning strategies.

To do so, work sessions were made using new methods, by giving the student the opportunity to feel/handle the different instruments, hear them, and play a melody, which was made by them in group.

This investigation project was realized on the António Dias Simões 2,3 Basic School of Ovar, with a fifth grade class with 27 students/subjects, during the third period of the 2010/2011 school year. The goal was to identify the most effective knowledge assimilation strategies, through easier and consequent learning channels, on the “Orchestra Instruments” subject. At the same time, an effort was done in order to enthusiasm and motivate the students’ learning process.

Another matter that took part on the choice of this theme was the Specialized Artistic Education Reform (Music and Dance). Through the n.º 691/2009 Ordinance of June 25, in which the Education Ministry stabilizes the study regimes on the Music Schools and provides more specialized courses offers. Yet, the acceptance of older students became harder, as it will be explained after.

Keywords: Musical Education; 2nd Cycle; Orchestra Instruments;

Índice

INTRODUÇÃO	1
1. Objectivos	5
Parte I – O Ensino da Música	
CAPÍTULO I	
1. A Educação Musical no 2º Ciclo do Ensino Básico	11
1.1. Ensino Básico	11
1.2. A música no Ensino Básico.....	14
1.3. A Educação Musical no 2º Ciclo do Ensino Básico	15
2.A articulação com as restantes disciplinas.....	19
3. A “nova” reforma no Ensino Artístico Especializado	21
3.1. Consequências	21
CAPÍTULO II	
4. Processos de Aprendizagem – canais	25
5. Audição e Audição	29
5.1. A questão da definição do conhecimento	29
5.2. A busca de alegorias: escuta, audição interior, “thinking in sound”	30
5.3. A apreensão de J. Mursell	31
5.4. A audição de E. Gordon	32
5.5. Audição e sintaxe musical: como se ouve	32
5.6. Padrões tonais e padrões rítmicos: o que se ouve	33
5.7. Estádios e tipos de audição: quando se é capaz de ouvir	33
5.8. A mais valia epistemológica da audição: generalização e criatividade	34
5.9. Contributos para a história da pedagogia da escuta: conclusão	34

Parte II – De que instrumento eu gosto?	37
CAPÍTULO III	39
6. Contextualização do projecto	
7. Caracterização do Agrupamento de Escolas de Ovar	43
7.1. Introdução	43
7.2. Oferta Escolar	44
7.3. Escola Básica 2,3 Ciclos António Dias Simões	45
7.4. Recursos Humanos	46
7.5. População Escolar	46
7.6. Caracterização do meio envolvente	47
7.6.1. Sócio-Económica	47
7.6.2. Cultural	47
7.7. Valores prioritários	48
7.8. Princípios educativos	48
7.9. Problemas de âmbito institucional	49
7.10. Problemas de âmbito de Recursos humanos	49
7.11. Problemas de âmbito dos recursos materiais/físicos	49
7.12. Problemas de âmbito pedagógico	49
7.13. Problemas de âmbito relacional	50
7.14. Problemas de âmbito administrativo e financeiro	50
7.15. Objectivos gerais de âmbito institucional	50
7.16. Objectivos gerais dos recursos materiais/físicos	50
7.17. Objectivos gerais de âmbito pedagógico	51
7.18. Objectivos gerais de âmbito relacional	51
7.19. Metas educativas	51
8. Projecto curricular da turma F do 5º ano	53
9. Planeamento de sessões	55
10. Planificação de aulas do 3º período	57
11. Observações positivas	59
12. Observações negativas	61

13. Matérias musicais	63
13.1. Melodia – Partitura	65
13.2. Melodia – Fundamentação	66
CAPÍTULO IV	
14. Recolha de dados	67
14.1. Inquéritos	67
14.1.1. Inquérito pré-projecto	68
14.1.2. Resultados	70
14.1.3. Observações	73
14.1.4. Inquérito pós-projecto	74
14.1.5. Resultados	76
14.1.6. Observações	78
14.2. Protocolo de colaboração	79
14.2.1. Protocolo	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
BIBLIOGRAFIA	91
ANEXOS	97
ANEXO I	99
ANEXO II	109
ANEXO III	129

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 1 – Melodia criada pela turma	65
---	-----------

INTRODUÇÃO

No âmbito do Projecto de Mestrado em Ensino de Educação Musical do Ensino Básico, foi proposto a realização de um trabalho de campo na área do ensino da música no ensino básico. O tema desta investigação intitula-se “*Os Instrumentos da Orquestra na Sala de Aula*” e tem como objectivo, promover nos jovens um maior conhecimento sobre os diferentes instrumentos, dando-lhes a conhecer a sua importância e possibilitando o contacto directo com situações concretas de manipulação e uso desses instrumentos musicais.

Para a apresentação dos diversos instrumentos foram convidados instrumentistas especializados, no sentido de se conseguir um conhecimento rico e próximo da realidade que, por sua vez, contribua para uma maior motivação dos alunos. Foram igualmente convidados alunos da Escola em causa, que já praticavam um determinado instrumento, a participar no projecto.

Através do contacto com os instrumentistas, os alunos tenderão a identificar-se com alguns padrões do estilo de vida de um músico de Orquestra. O facto de, na actividade musical, o músico estar em permanente confronto com a possibilidade de viajar, de conhecer pessoas, cidades, regiões, países, costumes e culturas, não foi esquecido na argumentação usada para a promoção da actividade profissional em questão.

Foram, ainda, apresentados às crianças alguns dos muitos casos de sucesso, cuja música foi a única esperança para jovens em risco financeiro, social, humano, com deficiência, com problemas psicológicos, entre outros. Usou-se como exemplo o caso da Orquestra

Geração¹, que se rege por métodos já utilizados, com sucesso, do *Sistema de Orquestras Infantis e Juveniles de Venezuela*². Desta forma, espera-se que os alunos possam conhecer e perceber a influência da música como contributo para a resolução de problemas sociais e como hipótese para a definição do futuro profissional de cada um.

¹ A Orquestra Geração surgiu em 2007 por iniciativa conjunta da Escola de Música do Conservatório Nacional, Câmara Municipal da Amadora e Fundação Calouste Gulbenkian, com o apoio do programa EQUAL (Fundo Social Europeu). (www.orquestra.geracao.aml.pt/)

² Sistema criado na Venezuela, por José Antonio Abreu, em 1975. Público e gratuito para todas as classes sociais, a maioria provém das camadas mais carentes. Nas orquestras e coros, através da disciplina e de muito empenho pessoal, o jovem encontra na música uma via de desenvolvimento intelectual e promoção social. (www.wikipedia.org/wiki/El_Sistema)

1. Objectivos

O grande propósito deste projecto é proporcionar aos alunos um conjunto de competências que se possam constituir como critérios objectivos que permitam conhecer mais elementos em torno do instrumento musical que eventualmente pretendam vir a estudar. No sentido de tornar este propósito, foram estabelecidas os seguintes objectivos:

1. Conhecer os diferentes processos de produção sonora:

- Percussão;
- Sopro;
- Corda;
- Tecla;
- Electrónica;

2. Conhecer os diversos processos de manipulação do som a partir do material físico com que este é produzido:

- Grande percussão, pequena percussão, peles, madeira, metal, baquetas, idiofones;
- Madeiras e palhetas, metais e bocais;
- Corda friccionada, corda dedilhada, plectro;
- Corda percutida e beliscada, palheta de órgão, instrumentos de fole;
- Sintetizadores, órgãos;

2. Conhecer dados sobre a profissão de músico:

- Instrumentista;
- Compositor;
- Critico musical;
- Maestro;
- Professor;

4. Conhecer dados sobre o mercado de trabalho potencial de um Músico:

- Orquestras das grandes cidades;
- Direcção de bandas filarmónicas;
- Direcção de grupos corais;

5. Conhecer as especificidades do trabalho e responsabilidade de um profissional da música:

- Estudo técnico diário;
- Formação teórica consistente;
- Formação estética, estilística e histórica;
- Formação no campo das relações humanas (liderança);

Tendo atingido a generalidade dos objectivos atrás descritos, ainda que o publico alvo seja composto por crianças na faixa etária dos 10 anos de idade, espera-se que seja mais viável e fiável, o conjunto de decisões que é necessário tomar aquando da escolha de um instrumento a estudar.

Deste modo poderá conseguir-se alargar o leque escolhas no processo de selecção de um instrumento a estudar futuramente. Este conhecimento será igualmente importante para as instituições do ensino especializado da música, já que o gosto e a curiosidade por um determinado instrumento provocará no aluno uma maior vontade de evoluir como instrumentista. De igual forma, aumentam-se as probabilidades de uma maior motivação a uma possível candidatura à frequência nestas instituições. Multiplica-se, assim, o número de interessados nas vagas existentes e um outro poder, por parte do júri, no processo de selecção entre os candidatos que apresentem maiores qualidades de trabalho e de evolução.

Espera-se que este projecto tenha consequências contínuas a médio – longo prazo e que não seja meramente pontual. Se este modelo for implementado, será possível, futuramente, mais e melhores instrumentistas, que reterão para sempre na memória as experiências vividas na disciplina de Educação Musical.

Parte I – O ensino da Música

CAPÍTULO I

1. A Educação Musical no 2º Ciclo do Ensino Básico

A música... não tem mais que dois ingredientes que se possa considerar um dom de Deus: a capacidade de um corpo vibrar e produzir som e, o mecanismo auditivo que permite registá-lo. Todo o resto que possa ser estudado e analisado foi criado pelo Homem e, por isso, estará sujeito ao mais rigoroso escrutínio.

(Harry Partch³)

1.1. Ensino Básico

O ensino básico, com três ciclos, gratuito e obrigatório, surgiu em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo. Constitui a primeira parte do percurso escolar, seguindo-se o ensino secundário e por fim o superior.

Possui como principais objectivos (LBSE, Artigo 7º):

- Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;

³ Harry Partch (1901-1974) foi um influente compositor, teórico musical, escritor, construtor de instrumentos musicais e artista Americano. (<http://www.harrypartch.com/>)

- Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;

- Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios;

- Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda;

- Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;

- Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;

- Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas;

- Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;

- Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;

- Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;
- Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos;
- Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias;
- Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;
- Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.

A sua organização:

- O ensino básico compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1º de quatro anos, o 2º de dois anos e o 3º de três anos. (...) No 2º ciclo o ensino organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área;
- A articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico;
- Os objectivos específicos de cada ciclo integram-se nos objectivos gerais do ensino básico, nos termos dos números anteriores e de acordo com o desenvolvimento etário correspondente, tendo em

atenção as seguintes particularidades: (...) Para o 2º ciclo, a formação humanística, artística, física e desportiva, científica e tecnológica e a educação moral e cívica, visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar critica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspectiva de desenvolvimento de atitudes activas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes;

- Em escolas especializadas do ensino básico podem ser reforçadas componentes do ensino artístico ou de educação física e desportiva, sem prejuízo da formação básica;

- A conclusão com aproveitamento do ensino básico confere o direito à atribuição de um diploma, devendo igualmente ser certificado o aproveitamento de qualquer ano ou ciclo, quando solicitado. (LBSE Artigo 8º)

1.2. A Música no ensino básico

O ensino da Música em Portugal divide-se nos três ciclos, anteriormente apresentados, com o nome de *Expressão e Educação Musical* no 1º Ciclo, *Educação Musical* no 2º Ciclo e *Música* no 3º Ciclo.

No 1º Ciclo o ensino da música encontra-se contemplado no programa do 1º ciclo na parte das expressões e, supostamente, deveria ser ministrado pelo professor titular. Por contingências de múltipla ordem, actualmente, as actividades de expressão e educação musical foram assumidas pelas Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC's), de

frequência não obrigatória, sendo cada Município responsável pela sua criação nas escolas (Decreto de Lei nº 212/2009). De acordo com o respectivo programa pretende-se que o aluno explore a voz como primeiro instrumento, através de simples técnicas vocais, que desenvolva a sua destreza através de jogos de movimento e que cultive os instrumentos como de prolongamento do corpo se tratasse.

No 2º Ciclo a disciplina de Educação Musical faz parte do currículo obrigatório. O respectivo programa está descrito no documento de organização e programa curricular, como disciplina obrigatória, desenvolvendo a capacidade de expressão e comunicação do aluno.

No 3º Ciclo, denominada de “Música”, possui carácter opcional e contempla três domínios de aprendizagem: interpretar, compor e ouvir.

No ensino secundário não aparece em qualquer das modalidades apresentadas, cabe aos alunos interessados, a sua aprendizagem no ensino vocacional (escolas profissionais de música).

1.3. A Educação Musical no 2º ciclo do ensino básico

O Ministério da Educação Nacional surge em 1936 tendo como principal responsável Carneiro Pacheco⁴. Para o currículo do ensino primário são designadas as seguintes disciplinas: *Língua Portuguesa, Aritmética, Moral, Educação Física e Canto Coral*. (Carvalho 1994:774)

Pode ler-se no ponto XII da Lei que regula o Ministério da Educação Nacional: “Em todos os estabelecimentos de ensino, com exclusão do superior, tanto oficiais como particulares, será obrigatório o canto coral, como elemento de educação e coesão nacional (...) Organizar-se-á uma

⁴ António Faria Carneiro Pacheco: professor catedrático das Faculdades de Direito das Universidades de Coimbra e Lisboa, desempenhou o cargo de Ministro da Educação Nacional entre 1936 e 1939; (pt.wikipedia.org/wiki/Antonio_Faria_Carneiro_Pacheco)

pequena colecção de cânticos nacionais, exaltando as glórias portuguesas, a dignidade do trabalho e o amor à Pátria, os quais serão frequentemente executados...” (Carvalho 1994: 755)

Esta disciplina, constituída durante o *Estado Novo*⁵, serviria para moldar o espírito dos alunos à doutrina vigente, na medida em que eram usados textos nacionalistas em melodias de fácil memorização. Os seus docentes tinham, maioritariamente, uma formação abaixo do desejável e a sua situação profissional era desigual quando comparada com as dos professores das restantes áreas.

A Música, tal como outras áreas artísticas e técnicas, têm um poder formativo de largo espectro, ela influi aspectos da motricidade humana, condiciona comportamentos ligados aos afectos e humores, participa no condicionamento dos processos relacionais, é um elemento envolvente das questões históricas, culturais, sociais e políticas e, antes de tudo o mais, é uma actividade que acompanha a história humana desde o mais longínquo dos seus estádios. É pois forçoso, que numa escola que se pretende tradutora da essência do que é “ser-se humano”, actividades como a música não possam daqui ser esquecidas. Há muito que a música faz parte integrante dos *curricula* dos sistemas de formação e das escolas da generalidade das culturas organizadas do mundo. Mas, a presença desta disciplina teve particularmente presente na dita cultura europeia ocidental. Tanto nos contextos seculares como nos religiosos, a música sempre tem vindo a marcar a sua presença. Foi ensinada e aprendida pelos Gregos; o mesmo se passou com os Romanos; Teve uma enorme força quando utilizada como suporte de oração pelos católicos; Foi indispensável nos salões medievais; Fez parte estruturante das estéticas

⁵ Estado Novo é o nome do regime político autoritário e corporativista de Estado que vigorou em Portugal durante 41 anos sem interrupção, desde 1933, com a aprovação de uma nova Constituição, até 1974. (pt.wikipedia.org/wiki/Estado_Novo)

humanistas do renascimento; Era obrigatória nos requisitos da etiqueta barroca e clássica; Ganhou escala nos movimentos sociais e políticos do Séc. XIX e foi assumida no seu valor educativo no séc. XX. A música é uma actividade humana e é enquanto tal, que a escola a deve contemplar.

Deste modo, os programas de ensino da generalidade dos sistemas educativos do mundo dito civilizado são unânimes na adopção de disciplinas que tratam o ensino e a prática da música. Em Portugal esse ensino existe nos três ciclos do ensino básico do ensino genérico. Nestes programas é estimulado o conhecimento da música nas suas dimensões técnica, tecnológica, artística, cultural, social, e histórica.

Os objectivos da disciplina de Educação Musical são (Ministério da Educação, Organização curricular e programas):

- Contribuir para a educação estética;
- Desenvolver a capacidade de expressão e comunicação;
- Sensibilizar para a preservação do património cultural;
- Contribuir para a socialização e maturação psicológica;
- Desenvolver o espírito crítico;
- Desenvolver o pensamento musical dos alunos.

A organização curricular deste programa de estudos tem por base a Teoria da Estrutura, de Jerome Bruner⁶, e a sua estruturação de

⁶ Jerome Bruner (1915), Doutor em Psicologia, professor em Harvard e Oxford, escreveu importantes trabalhos sobre educação e liderou a Revolução Cognitiva (1960). Participou activamente na elaboração do Manhattanville Music Curriculum Program (MMCP), que através do currículo em espiral, defendia que “no centro do processo de ensino e aprendizagem deveria estar a estrutura de uma dada disciplina, na perspectiva de que uma vez compreendidos os seus conceitos básicos seria possível transferir o conhecimento para situações de progressiva complexidade.” Esta nova abordagem

currículo em espiral que surgiu com base na Teoria Cognitiva⁷ e adaptada ao contexto cultural onde ocorre.

conceptual influenciou o ensino na Europa, onde, especificamente em Portugal, vem terminar com programas sem organização nem filosofia e completar os métodos até então em vigor (Orff, Kodály, ...). (http://pt.wikipedia.org/wiki/Jerome_Bruner).

⁷ A Teoria Cognitiva foi criada pelo suíço Jean Piaget para explicar o desenvolvimento cognitivo humano. (wikipedia.org/wiki/Teoria_cognitiva)

2. A articulação com as restantes disciplinas

Pretende-se que a articulação interdisciplinar seja um dos propósitos do projecto educativo de cada escola. Assim sendo, a forma como este processo é implementado decorre da natureza das propostas e estratégias adoptadas pela instituição. Encontra-se presente no Projecto Educativo de cada escola, variando de agrupamento para agrupamento a forma como colocam em prática essa articulação e acções resultantes do processo.

Estas articulações podem ser pontuais ou calendarizadas segundo propostas e ideias discutidas pedagogicamente. Assim, são exemplo de articulação sistemática o “Plano Nacional de Leitura” e o “Plano de Acção da Matemática”. Festa de Natal, Semana das Línguas, Festa de Carnaval, Festa de Final de Ano, entre outras, são momentos do calendário escolar tradicional onde, naturalmente, é comum disciplinas diferentes e os respectivos docentes prepararem encontros, festivais, exposições ... Estes são espaços em que a música colabora com as artes plásticas, com as línguas e com as disciplinas ligadas à actividade física.

A música pode e deve ser articulada com todas as restantes disciplinas, seguem alguns exemplos dessa articulação (Competências Essenciais: 169):

Música e...

- Ciências Humanas e Sociais: O aluno investiga os papéis da música em diferentes contextos sociais, culturais, históricos e estéticos;
- Línguas: O aluno compõe peças musicais em que utiliza elementos verbais;

- Ciências Físicas e Naturais: O aluno explora as relações entre o som e o meio ambiente e as diferentes influências que afectam o som;
- Matemática: O aluno explora a relação entre determinadas operações e conjuntos e a criação e a improvisação musical;
- Tecnologias: O aluno inventa e constrói fontes sonoras e instrumentos musicais, utiliza os diferentes tipos de tecnologia e software associadas à música;
- Expressão e educação físico-motora: O aluno incorpora códigos e convenções através do movimento, desenvolve a motricidade fina;
- Outras artes: O aluno cria, prepara e apresenta espectáculos envolvendo a dança, o teatro, as artes visuais e audiovisuais.

3. A “Nova” Reforma no Ensino Artístico Especializado e as consequências

Portaria n.º 691/2009 de 25 de Junho

A 25 de Junho de 2009, surge uma reforma que visa enquadrar toda a formação artística especializada de nível básico, através da organização da oferta de cursos do ensino artístico especializado, sem alterações no que respeita à autonomia e aos projectos educativos das Escolas. Os cursos básicos de ensino artístico especializado de Dança e de Música criados nesta portaria e os planos de estudo nele aprovados interligam-se com as diferentes componentes curriculares tendo em consideração a necessidade de todos os alunos poderem desenvolver as competências essenciais e estruturantes relativas dentro da escolaridade obrigatória.

Desta forma, os princípios gerais definidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo mantêm-se inalteráveis, sendo apenas adequados os planos curriculares para quem pretende seguir a área artística. São então criadas na área da dança, o Curso Básico de Dança, na área da música o Curso Básico de Música e o Curso Básico de Canto Gregoriano.

3.1. Consequências

Esta reforma veio, tendencialmente, procurar estabilizar o ensino da música e tornar o regime integrado como principal regime de frequência. Este modelo traz inúmeras vantagens aos alunos, nomeadamente possibilitar que se tenha a formação geral e a formação

em música no mesmo espaço escolar, evitando assim, uma grande perda de tempo em deslocações entre diferentes escolas, bem como, conciliar horários (disciplinas comuns e musicais), evitando espaços vazios entre as diferentes aulas.

O regime que vigorava anteriormente na sua maioria era o Supletivo, no qual os jovens realizavam o seu percurso escolar numa determinada instituição e paralelamente adquiriam os seus conhecimentos musicais noutra. Este regime permitia que os alunos pudessem frequentar qualquer grau do conservatório (consoante as suas capacidades), independentemente do ano de escolaridade e idade que possuíam, tornando, assim, possível o acesso ao ensino da música a qualquer pessoa que apresentava potencialidades num determinado instrumento.

Com a presente reforma, o regime Supletivo tende a desaparecer, e todos os jovens cujo interesse pela música desperte numa idade mais avançada, apenas terão a oportunidade de estudar em instituições privadas. Ou seja, irá depender também das possibilidades económicas da família, a sua ou não realização.

Outra condicionante será a localização geográfica dos alunos, visto que as escolas públicas de música apenas se encontram nas grandes cidades onde, em muitos casos, um jovem para frequentar uma aula de quarenta e cinco minutos, é obrigado a viajar durante noventa minutos. Qual é o jovem de nove, dez, onze anos, com capacidade física para resistir a esta “corrida” várias vezes por semana e ainda apresentar aproveitamento escolar? Quais são os pais que libertam os filhos com estas idades para irem estudar para uma grande cidade? Esta reforma vem colocar barreiras inultrapassáveis numa larga maioria de jovens que, se

pretenderem obter formação musical, terão que se limitar às instituições locais (academias, bandas filarmónicas...).

Passando as condições de ingresso impostas por esta reforma, importa também lembrar quais as preferências instrumentais dos alunos, visto que, a grande maioria dos discentes de um conservatório são instrumentistas de bandas filarmónicas (estas são igualmente prejudicadas pelas condicionantes de ingresso). Ou seja, estão habituados a ver apenas instrumentos de sopro e percussão e, de uma maneira geral, nas bandas mais vulgares não existem instrumentos como o Oboé, Fagote, tímpanos. Na família das cordas o caso é igualmente preocupante, pois desde cedo é-nos apresentado o violino e os “violinos grandes”. Voltando a questionar: Como é que um jovem com todas estas condicionantes irá criar aspirações de estudar um instrumento como o Fagote, se nunca o viu/ouviu? Um cravo, uma Harpa, se nem imagina que existe? Qual a capacidade física de um aluno desta idade para estudar Tuba, Trombone de Varas, Contrabaixo de Cordas?

O modelo poderá estar extremamente bem idealizado, no entanto, não adaptado à nossa realidade social (número de escolas públicas, acessibilidades...).

Apresento algumas entrevistas e opiniões, resultantes de outra pesquisa por mim (e outro colega) realizada (**Anexo I**) que, aliadas ao facto de ter vivido esta mudança na primeira pessoa, debates/discussões a que assisti, influenciaram em muito a minha posição.

Esta problemática veio influenciar o público-alvo do meu projecto, pois este complemento ao ensino dos instrumentos de orquestra, apenas fará sentido se os alunos ainda possuírem condições de vir a ingressar numa escola especializada no ensino da música.

CAPÍTULO II

4. Processos de aprendizagem – Canais

A aprendizagem é um processo que, através de novas experiências, novos valores, diferentes observações, provoca uma alteração na mente e nos comportamentos de quem aprende. Ela será influenciada pela motivação e experiências anteriores que o sujeito possui, bem como pelo meio social em que o sujeito está inserido.

A vontade de aprender é particular do Ser Humano, usando diferentes e várias ferramentas para desenvolver a aprendizagem, como é o caso da dinâmica que impõe ao procurar informações, bem como a criação de novos e mais eficazes métodos de ensino.

Learning is more than the acquisition of the ability to think; it is the acquisition of many specialised abilities for thinking about a variety of things (Lev Vygotsky, *Mind in Society*, 1978)

Como defende Vygotsky⁸, o pensamento é gerado pela nossa motivação, que por sua vez, provém dos nossos desejos, necessidades, interesses e emoções. Sublinha, ainda, que a criança possui dois modos (real e potencial⁹) de desenvolvimento de aprendizagem, variando com o

⁸ Lev Vygotsky (1896-1934), psicólogo Russo, foi pioneiro na noção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida. (pt.wikipedia.org/wiki/Lev_Vygotsky)

⁹ Zona de Desenvolvimento Proximal, é um conceito elaborado por Vygotsky, que define a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de outro colega. (pt.wikipedia.org/wiki/Zona_de_desenvolvimento_proximal)

seu, ou não isolamento. Este conceito serviu de base para o estudo elaborado por Jerome Bruner, já referido e apresentado anteriormente.

Tudo o que se ensina a uma criança, a criança não pode mais, ela mesma, descobrir ou inventar

(J.Piaget)

Piaget¹⁰, através da Teoria do Equilíbrio¹¹, destaca a assimilação de informação/experiências provenientes do exterior e da relação com o outro. Será no seguimento deste pensamento, que o presente projecto pretende que o aluno seja activo socialmente no meio que o rodeia, completando assim a sua aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Piaget defende ainda que a capacidade cognitiva não é inata, ela nasce e desenvolve-se através da interacção e partilha do sujeito com os outros e com diferentes situações.

Podemos encontrar o suporte e influência destes autores nas Teorias Psicocognitivas e Sociocognitivas, onde de uma maneira geral defendem uma clara e aberta relação entre a escola e a sociedade. Cada vez mais e, face à situação actual, teremos que capacitar os discentes de sentido crítico, através de uma aprendizagem multicultural com espírito de equipa e cooperação, podendo resolver, assim, os problemas sociais existentes.

¹⁰ Jean Piaget, (1896-1980) epistemólogo, psicólogo Suíço, considerado um dos mais importantes pensadores do séc. XX. Foi distinguido várias vezes por todo o mundo. (piaget.org/aboutPiaget.html)

¹¹ Teoria do Equilíbrio, defendida por Jean Piaget, define o equilíbrio entre a assimilação e acomodação de conhecimento. (piaget.org/aboutPiaget.html)

*O saber “entra” pelos sentidos e não somente pelo intelecto.
(Frei Betto¹²)*

Os canais de aprendizagem são os meios pelos quais partilhamos e vivenciamos experiências comuns ao indivíduo, sendo por isso um objecto de estudo da Psicologia da Aprendizagem e da Neurobiologia.

É do interesse da educação perceber quais os canais que conduzem a uma melhor e eficaz aprendizagem, pois será certamente uma ferramenta de apoio tanto ao docente como ao discente, para eleger e rentabilizar os recursos de ensino/aprendizagem.

Os canais de aprendizagem utilizam diferentes vias de registo de informações, tais como: Visual, Auditivo e Cinestésico. Apesar de cada indivíduo ter uma preferencial e usá-la predominantemente, a melhor forma de aprendizagem será uma combinação equilibrada entre as três.

Através de pesquisas científicas conseguiu-se afirmar que cada canal de aprendizagem utiliza diferentes partes do cérebro, portanto, para uma melhor assimilação da aprendizagem deve-se utilizar vários canais. (homeos.pt/ege/map_map_canais_aprendizagem.html)

Os alunos que preferem o estilo visual são aqueles que assimilam mais facilmente instruções escritas, gostam de ler em silêncio, gostam de trabalhar gráficos, mapas, tabelas.

O estilo auditivo é a preferência para aqueles que gostam de discutir a matéria, ouvir e falar, entrevistar, participar em painéis de discussão.

¹² Frei Betto, escritor Brasileiro, recebeu vários prémios pelo seu trabalho em prol dos direitos humanos. (wikipedia.org/wiki/Frei_Betto)

O estilo cinestésico proporciona aos alunos uma manipulação dos conteúdos, eles executam, eles tocam, eles sentem, realizam experiências, entre outras actividades que envolva o movimento do corpo todo.

5. Audição e Audiação

Segue-se uma análise e reflexão da obra: *O contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta*, de Helena Caspurra (**Anexo II**), tendo em conta os objectivos finais deste projecto de investigação/acção (Como é que a audiação poderá condicionar o meu trabalho?). Os seguintes conceitos serviram de base e molde para a planificação e fundamentação do trabalho.

5.1. A questão da definição do conhecimento

Não existe nenhuma condição dos sentidos de percepção que influencie o nível de realização que um artista pode atingir na sua área. Ou seja, “*não basta ver para se ser pintor, escrever para se dominar a arte da escrita, coordenar os movimentos do corpo para se ser bailarino, saber as regras do raciocínio numérico para se ser matemático.*” A música não é diferente das outras artes e, não chega ouvir para se conseguir cantar, compor, improvisar, entre tantas outras perícias que esta área permite explorar.

Todas estas conclusões controversas, deram vida à obra de um grande número de pedagogos musicais do séc. XX, tornando-se uma discussão ainda muito actual e discutível: “*como definir o conhecimento musical e qual o papel da educação no seu processo de desenvolvimento.*” Conseguimos constatar que existem casos práticos que colocam em causa todo o sistema de ensino, bem como, a sua qualidade. “*Como explicar, por exemplo, fenómenos ainda hoje recorrentes no universo dos alunos de formação ‘erudita’, como a dificuldade em improvisar, compreender harmonia, ler ‘à primeira*

vista', transpor ou tocar 'de ouvido', ou, de um modo geral, criar música?"

Para os autores que abordaram esta temática, a forma como se aprende a assimilar música vai influenciar todo o processo de desenvolvimento musical, a postura perante a música e, acima de tudo, o nível de compreensão do que se ouve.

Fica sem resposta a questão de como apelidar este processo que tanto se discute.

5.2. A busca de alegorias: escuta, audição interior, “thinking in sound”...

Vários são os pedagogos que procuram terminologias para explicar a qualidade do processo de assimilação musical.

Matthay, aborda o problema sublinhando a diferença entre ouvir e escutar. Sendo esta ultima expressão equiparada por outros autores como audição interior.

Suzuki ao elaborar um método para o ensino do violino, vem alargar os princípios da aprendizagem perceptiva dos sons à educação genérica da música, afirmando que o processo de assimilação do conhecimento musical é semelhante ao da língua materna.

Kohut baseia-se nos princípios apresentados por Suzuki, no entanto, sublinha as vantagens da aprendizagem “*de ouvido*” no desenvolvimento da musicalidade e do desempenho dos instrumentistas.

Em suma, estes autores vêm defender que “*mais do que fazer música, importa como é de facto apreendida ou assimilada pelo sujeito*”. O ensino do canto, do movimento corporal, das actividades de

escuta sonora, da improvisação, antes da aprendizagem da teoria, leitura e escrita musical, seria uma regra capital no ensino por eles idealizado.

Todos estes trabalhos pedagógicos vieram promover uma renovação e um desenvolvimento da educação musical por todo o mundo. Contudo, os problemas ao nível da audição, da improvisação e do processo criativo, continuam a caracterizar o perfil da média dos alunos que frequentam o ensino artístico.

Problemas estes que podiam ser justificados na sua maioria pelas abordagens pedagógico – didácticas não se basearem numa teoria psicológica e sequencial dos processos envolvidos no acto de ouvir. Sem esquecer que irá sempre influenciar a diferença de perfis entre os alunos, diferenças entre professores em termos artísticos, científicos e pedagógicos.

5.3 A apreensão de J. Mursell

Mursell procura responder à problemática da aprendizagem musical com base na fundamentação cognitiva dos processos de assimilação, bem como, no princípio de sequência. Tendo como principal novidade o conceito de “*padrão sonoro*”.

O autor defende que se deve escolher/seleccionar os exemplos auditivos mais correctos, de modo a existir uma melhor apreensão musical.

Defende ainda que o desenvolvimento de processos de leitura e escrita musical está dependente da maneira de como os sujeitos dão significado sonoro e perceptivo aos símbolos notacionais. Abordando assim a grande problemática sobre a sequência dos processos de aprendizagem musical, que ainda hoje é discutida.

Surge na história da pedagogia musical como sendo o pioneiro da questão “*quando se aprende*”. Apresenta o princípio da sequência cíclica, destacando que o sucesso da aprendizagem musical não depende apenas dos recheios das experiências, mas sim do facto da criança estar preparada ou não para as vivenciar.

5.4. A audiação de E. Gordon

Audiação é a tradução para português do conceito “*audiation*” que significa “*a capacidade de ouvir e compreender musicalmente quando o som não está fisicamente presente*”.

Surge como uma “*necessidade de diferenciar a qualidade do processo de conhecimento musical envolvido no acto de ouvir do fenómeno puramente perceptivo*”.

5.5. Audiação e sintaxe musical: como se ouve

Conseguir compreender uma música a nível tonal e rítmico é a grande diferença entre um ouvinte singular e um músico, apesar do primeiro também ser capaz de memorizar mecanicamente um conjunto de sons e posteriormente reproduzi-los.

O autor defende que a audiação está para a música como o pensamento está para a linguagem, ou seja, como comunicamos através da linguagem, deveríamos ser capazes de saber o que executar quando ouvimos uma música que não faz parte do nosso repertório de uma forma espontânea.

5.6. Padrões tonais e padrões rítmicos: o que se ouve

Para Gordon o processo de aquisição de padrões tonais e rítmicos torna-se necessário para poder compreender e executar uma música que nos é familiar ou não.

“Um padrão é a unidade musical mais pequena que somos capazes de perceber para desenvolvermos a compreensão da estrutura tonal ou rítmica de uma obra”. O autor volta a comparar este processo à linguagem, demonstrando que as letras são agrupadas para formar palavras e estas, por sua vez, frases, na música as alturas e durações são agrupadas em padrões que também culminam em frases musicais. Refere que *“quanto mais padrões tonais ou rítmicos tivermos no nosso vocabulário de audição, maior é a possibilidade de sermos capazes de atribuir a tonalidade ou métrica adequada a uma peça de música”.*

Vários são os autores que defendem que não percebemos a música nota a nota, mas sim em organizações sonoras.

5.7. Estádios e tipos de Audição: quando se é capaz de ouvir

A compreensão de uma determinada música varia consoante inúmeros factores como o significado musical da obra para o sujeito, a qualidade, o nível de complexidade, entre outros. Gordon diferencia oito tipos de audição e seis diferentes níveis de estádios/desenvolvimento musical, explicando que: *“nem todos os tipos incluem exactamente os mesmos estádios e, embora os estádios sejam sequenciais, os tipos não o são; contudo, alguns tipos servem de preparação para outros”*

Um aluno que lê correctamente uma música não familiar e junta de imediato a performance, demonstra que projecta o conhecimento para o futuro em vez de ser o passado a comandar o processo de audiação musical.

5.8. A mais-valia epistemológica da Audiação: generalização e criatividade

A generalização vem permitir avaliar a qualidade e o estágio de conhecimento relativo à audiação. Através do seu carácter cíclico e transversal no desenvolvimento da aprendizagem, bem como, a forma como trabalha a improvisação, composição e criatividade, assume extrema importância no processo educativo da educação musical.

A criatividade resultará de todo este processo de aprendizagem e irá demonstrar o nível de compreensão e pensamento musical. “*Espelha-o, projecta-o, avalia-o*”.

Gordon, através da audiação, vem reforçar a importância que todo o processo de descoberta, criação e pensamento criativo, possuem no ensino artístico, apesar de que mesmo nos dias que correm, ainda pouco espaço é dado a todo este fenómeno.

5.9. Contributos para a história da pedagogia da escuta: conclusão

Gordon destaca-se na história da pedagogia musical, essencialmente pela criação do conceito de Audiação e por tudo o que ele mesmo engloba. Através dele, surgiram respostas a problemas fundamentais da aprendizagem musical.

Desenvolve a pedagogia da audição, substituindo o termo “*método de ensino*” por “*teoria de aprendizagem*”.

A audição vem demonstrar o conhecimento interiorizado pelo sujeito, que através do seu pensamento musical consegue atingir a capacidade de criar música.

Parte II – De que instrumentos eu gosto?

CAPÍTULO III

6. Contextualização do Projecto

O presente projecto foi realizado na Escola Básica 2,3 António Dias Simões, de Ovar. Foi envolvida uma turma do quinto ano de escolaridade, durante o terceiro período do ano lectivo de 2010/2011, na qual o autor do projecto se encontrava a leccionar a disciplina de Educação Musical no 2º ciclo. Não possuindo uma grande proximidade com o meio escolar (falta de contacto com os colegas das demais áreas disciplinares, assim como a direcção da escola e respectivos funcionários), nem existindo a possibilidade temporal e espacial da promoção de um maior envolvimento nas actividades realizadas pela escola, tudo isto devido ao horário lectivo ser de apenas seis horas, acumulavam-se funções docentes numa outra instituição de ensino.

Pese, embora, o anteriormente exposto, no início do segundo período foram, por mim, apresentados os objectivos do presente projecto à direcção, assim como aos demais colegas de disciplina e à directora da turma em causa. Recebeu-se total disponibilidade para a sua concretização, ressaltando a não interferência no já existente Plano Anual de Actividades, assim como no regular funcionamento das restantes actividades lectivas e escolares.

Conseguido que foi o apoio da escola e as facilidades que daqui decorreram, passou-se, em seguida, aos contactos e conhecimento das instituições existentes da cidade de Ovar e da periferia, com as quais potencialmente se poderiam realizar parcerias de cooperação para a institucionalização dos objectivos propostos para este projecto. Foram contactadas as seguintes instituições: Orfeão de Ovar e as duas Bandas Filarmónicas (Ovarense, Boa União). Junto dos alunos da escola foram

divulgadas as possibilidades de oferta de formação musical extra-escolar existentes na região. Assim, tentou-se incentivar os alunos a integrarem uma instituição musical local, envolvendo-se, desse modo, com o meio social a que pertencem, aspecto este, bastante importante para o desenvolvimento pessoal e social.

(...) O desenvolvimento na educação, nas suas diferentes modalidades, assenta na intervenção directa sobre os indivíduos, em especial sobre as comunidades humanas, a partir de centros, em regra, sedeados em locais fixos, ou “nós” de uma teia de lugar centrais, de onde irradiam ou têm lugar as actividades relacionadas com o ensino, a formação e a investigação. Neste sentido, podemos entender, como elementos estruturantes do sistema de ensino e de formação, a existência de diferentes “nós”, de onde irradiam as actividades de natureza formativa e educativa – as escolas, as associações, os clubes, as colectividades etc. –, que, entre si, formam uma rede de organizações e de instituições, marcadas por diferentes tipos de relação entre si e os seus elementos (...) (Arroteia 2008, p 109)

Como defende o professor Jorge Carvalho Arroteia, as ofertas formativas não se circunscrevem exclusivamente ao espaço escolar tradicional. Contudo, a escola em muitos casos emersa na sua cultura muito própria, na sua versão mais conservadora e tradicional, esquecendo-se – e em alguns casos até despreza – as demais instituições em presença e com as quais mais poderia complementar as tarefas a si atribuídas. Por natureza e estatuto, deveria ser a escola a dar o primeiro passo no sentido de criar boas e eficazes pontes de cooperação com as demais instituições locais. Este é também o sentido do trabalho que aqui

se quer desenvolver: o de ir criando na cultura da escola razões e motivos para que ela aprenda a abrir-se ao exterior, dando, recebendo e, deste modo, cumprindo os seus próprios desígnios. Não raras vezes frustram-se as tentativas de cooperação ao primeiro percalço encontrado aquando da tentativa de colaboração.

Recentemente, por força de determinações legislativas, a esmagadora maioria dos alunos que fazem parte do sistema de ensino especializado da música (conservatórios e academias de música) passaram a ver integradas no seu currículo as disciplinas que anteriormente teriam de frequentar em instituições diferentes daquela da sua formação geral. Quer isto dizer que, na observância destes novos parâmetros legais, os alunos que pretendam estudar música são integrados numa escola cuja oferta formativa possibilite a frequência da música em simultâneo com a das demais disciplinas de formação geral. Este sistema integrado decorre a partir do quinto ano de escolaridade, excepcionalmente do sexto, pelo que, se no decurso deste projecto for sinalizado algum aluno com pretensões ao estudo especializado da música, uma vez que o projecto é implementado no quinto ano de escolaridade, é ainda potencialmente possível que esse aluno venha a ingressar uma daquelas escolas.

7. Caracterização do Agrupamento de Escolas de Ovar¹³

7.1 Introdução

O Agrupamento de Escolas de Ovar, tal como hoje em dia se encontra organizado, surge, em 2003, no seguimento de uma junção entre o Agrupamento Horizontal de Escolas e Jardins-de-Infância Ovar/ Cidade, do Agrupamento de Escolas e Jardins-de-Infância Ovar/ S. João e da Escola E. B. 2, 3 Ciclos António Dias Simões, numa só entidade. Esta última, iniciou a actividade em 2003/ 2004, como sede de agrupamento reunindo nove jardins-de-infância (JI) e catorze escolas básicas do 1.º ciclo (EB1).

Desde então, decorreram algumas alterações a nível de infra-estruturas e, apesar de o agrupamento ser ministrado pelo Ministério da Educação, existem áreas dos JI e das EB1 que estão sob responsabilidade da autarquia local (recursos para o funcionamento, parque escolar, transporte para alunos com necessidades educativas especiais, acção social escolar, pessoal não docente e componente de apoio à família para os jardins-de-infância e actividades de enriquecimento curricular para o primeiro ciclo).

¹³ Informação extraída do Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Ovar

7.2 Oferta Escolar

O Agrupamento de Escolas de Ovar é composto por 16 estabelecimentos de ensino, dispersos geograficamente. Enquadra as seguintes ofertas educativas:

- a) Educação Pré-Escolar;
- b) Ensino regular: primeiro, segundo e terceiro Ciclos;
- c) Percursos Curriculares Alternativos;
- d) Cursos de Educação e Formação (CEF);
- e) Cursos de Educação e Formação para Adultos (EFA).
- f) Intervenção Precoce – Agrupamento de referência para o concelho de Ovar;
- g) Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbação do Espectro de Autismo para alunos do Pré-Escolar e primeiro Ciclo (UEE).

Para além do currículo regular, o Agrupamento proporciona:

- a) No Pré-Escolar, a componente de apoio à família (CAF);
- b) No 1º Ciclo, as actividades de enriquecimento curricular (AEC);
- c) Na Escola Básica António Dias Simões, as turmas com percursos curriculares alternativos e os cursos de educação e formação para jovens e adultos.

O Agrupamento possui igualmente docentes de Educação Especial, que auxiliam e desenvolvem trabalhos diversificados com os alunos com necessidades educativas especiais.

7.3 Escola Básica 2, 3 Ciclos António Dias Simões

A Escola Básica 2, 3 Ciclos António Dias Simões é, como já referido, a sede de Agrupamento, localizando-se na cidade de Ovar, no seio da Zona Escolar. Nesta zona, importa referir que se encontra igualmente a Piscina Municipal, permitindo a prática de desportos aquáticos (ex: natação), a Escola Secundária José Macedo Fragateiro, a Cercivar e as Cooperativas Habitacionais Habitovar e S. Cristóvão.

Os alunos são maioritariamente das freguesias de Ovar e de S. João, embora, em alguns casos, seja também frequentada por alunos de outras freguesias limítrofes.

Em termos de infra-estruturas, a Escola possui oito blocos com a seguinte disposição: no bloco A, além de salas de aula (normais e específicas, onde se incluía a de Educação Musical), existem dois gabinetes para atendimento aos Encarregados de Educação. Nos blocos B, C, e D estão instaladas as restantes salas de aula (normais e específicas). No bloco E encontram-se a biblioteca e uma sala de informática. No bloco central concentram-se a recepção, a direcção/administração, o polivalente, o bufete e a cantina. O bloco F é ocupado pelo arquivo e por uma oficina para pequenas reparações. Para além destes quatro blocos, existe ainda o pavilhão gimnodesportivo, contornado por um campo multi-usos descoberto.

O edifício em si, apresenta inúmeras deficiências a nível de infiltrações, isolamentos, aquecimentos, entre outros aspectos que perturbam o normal funcionamento das aulas.

Os alunos possuem transportes públicos (autocarros), assegurados por empresas privadas em articulação com o município, embora, em determinados casos, não respondam às necessidades apresentadas.

7.4 Recursos Humanos

A Escola Básica António Dias Simões possui:

- a) 124 Docentes;
- b) 54 Assistentes operacionais;
- c) 9 Funcionários administrativos;
- d) 1 Psicóloga;
- e) 1 Terapeuta da Fala;
- f) Associação de Pais;
- g) 652 Alunos no 2º Ciclo;
- h) 171 Alunos no 3º Ciclo;

7.5 População Escolar

A população escolar é heterogénea, constituída por alunos de estratos sócio-económicos e culturais claramente díspares.

Existem alunos que habitam consideravelmente longe da escola, onde em muitos casos vivem em zonas degradadas, registando-se mesmo, um número considerável de incidências graves com problemas sociais. Este conjunto de factores leva a que alguns alunos revelem carências a nível material e afectivo.

Cerca de 50% dos alunos matriculados beneficiam de auxílios económicos.

7.6 Caracterização do meio envolvente

O concelho de Ovar, constituído por oito freguesias, possui cerca de 58000 habitantes (dados de 2008). A cidade dispõe de caminho-de-ferro e acesso à auto-estrada.

7.6.1 Sócio – Económica

A indústria transformadora é a principal empregadora do concelho, embora Ovar seja uma região essencialmente rural, com alguma actividade agrícola e piscatória.

Com a actual situação financeira do país, algumas empresas têm-se deslocado ou mesmo falido, situando-se os números de desempregados em 3644 indivíduos (Outubro de 2010).

Ovar é sede de Comarca com Tribunal, Cartório Notarial e Registo Civil.

7.6.2 Cultural

A cidade de Ovar é caracterizada pelas casas revestidas a azulejo, sendo por isso também conhecida como “Cidade Museu do Azulejo”. Do espólio religioso destacam-se a Igreja Matriz, as Capelas dos Passos, o Museu de Arte Sacra, o Museu de Ovar e o Museu Júlio Dinis.

Existem costumes e tradições que se têm mantido ao longo dos tempos, como é o caso do Carnaval (com bastante impacto a nível nacional), as Procissões Quaresmais, as “Troupes” de Reis, os Grupos Folclóricos, as Bandas Filarmónicas e o Teatro Amador. Na gastronomia destaca-se o pão-de-ló de Ovar.

Em termos desportivos, Ovar conta com algumas colectividades que se dedicam à prática de várias modalidades, destacando-se a equipa de Basquetebol.

A Biblioteca Municipal de Ovar tem também desenvolvido a sua acção em parceria com as escolas e Jardins-de-Infância, promovendo diversas iniciativas que enriquecem o quotidiano escolar.

O feriado municipal é no dia 25 de Julho, data da elevação de Ovar a cidade.

7.7 Valores prioritários

A Escola pretende transmitir aos discentes valores como a igualdade, responsabilidade, solidariedade, entre outros, formando assim jovens capazes e completos para uma normal inserção social.

7.8 Princípios educativos

Ao longo do ano são promovidas formações transdisciplinares como: educação para a cidadania, valorização da língua portuguesa e da dimensão humana do trabalho; utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação, com carácter instrumental; É ainda exigido rigor científico/ pedagógico, para uma mais completa aquisição de competências gerais, transversais e específicas.

7.9 Problemas de âmbito institucional

As maiores lacunas prendem-se, sobretudo, com a pouca interação com a Associação de Pais, demonstrando fraquezas na recolha e tratamento de dados na avaliação do Agrupamento, bem como na optimização de recursos das outras instituições locais.

7.10 Problemas dos Recursos Humanos

Nota-se claramente a falta de assistentes operacionais e técnicos especializados que permitiriam uma mais completo e rigoroso acompanhamento às crianças em risco social.

7.11 Problemas dos recursos materiais/físicos

Dado o elevado número de anos cuja instalação foi elaborada, é evidente a falta de espaço adequado às práticas lectivas, bem como as frágeis condições a nível de isolamento, aquecimento, entre outros factores que perturbam a concentração do aluno. Existe também falta de acessos a pessoas portadoras de deficiência física e os recursos tecnológicos são escassos.

7.12 Problemas de âmbito pedagógico

Como já caracterizado, o meio social onde a Escola está inserida reflecte a falta de acompanhamento de alguns encarregados de educação aos seus educandos, o baixo nível de educação cívica que, por sua vez, aumenta o risco de abandono e insucesso escolar (sobretudo no 3º ciclo).

7.13 Problemas de âmbito relacional

O envolvimento da comunidade educativa na vida do Agrupamento é insuficiente, registando-se poucos momentos de convívio entre os mesmos.

7.14 Problemas de âmbito administrativo e financeiro

Dado a actual conjuntura económica, esta instituição também apresenta dificuldades financeiras.

7.15 Objectivos gerais de âmbito institucional

A Escola deverá melhorar a articulação vertical e horizontal das estruturas de orientação educativa, reforçar a comunicação com a Associação de Pais e Encarregados de Educação, bem como, e sendo um dos objectivos do presente trabalho, criar parcerias com outras instituições locais.

7.16 Objectivos gerais dos recursos materiais/físicos

A instituição deverá reivindicar junto das entidades responsáveis pela manutenção dos equipamentos e infra-estruturas. Deverá ainda adquirir mais equipamentos tecnológicos.

7.17 Objectivos gerais de âmbito pedagógico

Incentivar e apelar aos encarregados de educação um maior e mais completo acompanhamento aos seus educandos, desenvolvendo os valores transmitidos pela escola que, por sua vez, tornarão a escola como uma ferramenta de integração social.

Diversificar as ofertas pedagógicas, respondendo às reais necessidades dos alunos, através de uma maior articulação entre as disciplinas e os diferentes ciclos.

7.18 Objectivos gerais de âmbito relacional

Promover o respeito entre todos os agentes educativos, desenvolvendo iniciativas conjuntas e divulgando esses mesmos valores a toda a comunidade envolvente.

7.19 Metas Educativas

Criar e desenvolver nos alunos as competências definidas, já atrás descritas, baixar as taxas de retenções e desistências escolares, incentivando à normal progressão nos estudos

8. Projecto Curricular da Turma F do 5º Ano

Ano Lectivo 2010/2011

A turma em causa era constituída por 27 alunos, sendo 14 do sexo masculino e 13 do sexo feminino. Excepto 2 alunos não transitaram da mesma instituição, sendo que 1 deles ficou retido do ano anterior.

Apesar da situação social do concelho de Ovar não ser a mais favorável, na presente turma, apenas 6 alunos beneficiavam de auxílio económico. A maioria deslocava-se em carro próprio até à Escola e, possuía em casa acompanhamento ao estudo, pelos encarregados de educação, bem como acesso à Internet.

É de referir que nenhum aluno frequentava o regime articulado de Música, no entanto, 3 frequentavam escolas de música como actividade extra-curricular.

Como pontos fracos destacam-se a falta pontualidade e a não realização dos trabalhos de casa. Nos pontos fortes sobressai o gosto em aprender, a motivação e a boa adesão às actividades propostas.

9. Planeamento de sessões

Como já referido anteriormente, este projecto incidiu sobre uma turma do quinto ano de escolaridade, durante o terceiro período do ano lectivo de 2010/2011, com a qual o autor trabalhava durante um bloco de 90 minutos semanais da parte da tarde.

A razão da escolha por esta turma, prende-se, fundamentalmente, à faixa etária dos alunos ser inferior aquando comparada com as restantes. Pois, com a reforma implementada, este factor (idade) passou a ser essencial para o ingresso no ensino especializado da música (como constatado anteriormente).

De acordo com o calendário escolar do referido ano, este período era preenchido por um total de nove aulas, sendo que sobre uma delas já estava agendada, pelo PAA¹⁴, uma visita de estudo ao teatro.

Não será demais afirmar que o desenvolvimento de competências só tem significado se estiver intimamente ligado às três grandes áreas – composição, audição, interpretação –, tendo sempre em vista os objectivos gerais.

(Swanwick¹⁵, 1979.)

As sessões foram organizadas com base nas três diferentes áreas musicais que se interligam: Composição – Audição – Interpretação.

No início do terceiro período, os alunos, com o auxílio do professor, criaram uma melodia e um acompanhamento, com vista à

¹⁴ Plano Anual de Actividades

¹⁵ Keith Swanwick, professor emérito, escritor, maestro Inglês, formou-se com distinção na prestigiada Royal Academic of Music. (sites.google.com/site/keithswanwick)

execução dos diferentes instrumentos que iriam ser apresentados nas restantes aulas (Composição).

Nas sessões seguintes, onde contámos com a presença e participação de instrumentistas especializados nos diferentes instrumentos, realizámos, no início de cada aula, um “aquecimento rítmico”, onde se utilizavam as técnicas de imitação e improvisação (Composição). Seguiu-se com a audição dos diferentes instrumentos através de uma escuta activa e participativa, “obrigando” os alunos a ouvir os vários elementos do excerto musical executado e a criarem capacidades para os analisarem (Audição). Por fim, interpretava-se em conjunto (alunos e instrumentista convidado) a melodia criada pelos discentes na primeira aula, realçando um elemento fundamental na performance, o facto de terem que se ouvir a si mesmo e aos outros (Interpretação).

Na ficha de avaliação (**Anexo III**), tentou-se ao máximo que as perguntas fossem objectivas e muito práticas, através de questões sempre relacionadas com audições colocadas durante a prova, não se alargando em demasia com conteúdos teóricos. Os alunos tiveram que identificar pelo timbre qual a família do instrumento que estavam a escutar, qual o nome do instrumento, qual a estrutura rítmica que o instrumento estava a executar e, por fim, através de imagens, identificar os instrumentos apresentados.

A fundamentação para a realização da ficha de avaliação com esta lógica e estrutura, surge no seguimento de ler, trabalhar e analisar, como já foi apresentado, a obra realizada por importantes pedagogos no ensino da educação musical, como foi o caso de Edwin Gordon .

10. Planificação de Aulas do 3º Período – 5ºF

Aula nº 43/44 – (27/4) Sensibilização ao tema (Apresentação do projecto).

Criação de uma melodia que posteriormente será executada pelos vários instrumentos apresentados.

Aula nº 45/46 – (4/5) Os alunos participaram numa visita de estudo ao Teatro (PAA).

Aula nº 47/48 – (11/5) Preenchimento dos inquéritos pré-projecto.
Apresentação dos Instrumentos de Orquestra através da visualização de imagens e da audição de excertos instrumentais.

Aula nº 49/50 – (18/5) Apresentação dos seguintes instrumentos: Violino, Viola, Violoncelo e Contrabaixo;

Aula nº 51/52 – (25/5) Apresentação dos seguintes instrumentos: Flauta, Clarinete, Oboé/Corne Inglês, Fagote e Saxofone;

Aula nº 53/54 – (1/6) Apresentação dos seguintes instrumentos: Trompete, Trombone, Trompa e Tuba;

Aula nº 55/56 – (8/6) Visita de estudo ao ensaio de orquestra da U.A.¹⁶.

Apresentação dos seguintes instrumentos: Harpa, Piano e instrumentos de percussão;

¹⁶ Universidade de Aveiro – Estágio de Orquestra Sinfónica.

Aula nº 57/58 – (15/6) Realização de uma Ficha de Avaliação.

Aula nº 59/60 – (22/6) Entrega e correcção da ficha de avaliação.

Preenchimento dos inquéritos pós-projecto.

Auto-avaliação.

11. Observações Positivas

Todas as sessões decorreram com uma enorme vontade e motivação por parte dos alunos. Demonstraram ainda, sempre muito interesse e entusiasmo nos instrumentos apresentados, através de dúvidas e questões levantadas, bem como uma particular insistência em escutar a melodia por eles criada, com algumas variações a nível de andamentos, dinâmicas, oitavas, entre outras.

Para a exibição dos instrumentos de orquestra, excepto para o Trompete dado que o autor do projecto possui formação especializada, foram convidados alunos de diferentes escolas de música do nosso país, como o Orfeão de Ovar, Escola Profissional de Música de Espinho e a Universidade de Aveiro. Através da demonstração da Trompete, os alunos puderam visualizar o instrumento principal do professor e assim criar outro tipo de admiração e proximidade pelo mesmo.

Todas as apresentações contaram com uma breve história do instrumento, a sua origem, família a que pertence, evoluções e contextos musicais onde são mais frequentemente utilizados. Posto esta primeira abordagem, davam a conhecer as diferentes partes que constituem o corpo do instrumento e executavam alguns excertos do repertório das diferentes épocas (Barroco, Clássico, Séc. XX, ...). Para finalizar e, sendo auditivamente mais familiar aos alunos, tocavam uma escala e a melodia criada pela turma. Esta melodia, que será apresentada posteriormente, era acompanhada pelos alunos através do instrumental

Orff¹⁷. Para terminar, era criado um espaço para questões e esclarecimento de dúvidas.

Através desta estratégia de apresentação, foi possível responder a qualquer dúvida exposta sobre este conteúdo, dado que estavam presentes especialistas nos instrumentos em causa, bem como visualizar e tactear todo o corpo dos diferentes instrumentos. Explorar todas as potencialidades dos mesmos e ainda acompanhar com uma audição activa. Não deixando, assim, qualquer lacuna na aprendizagem ou conhecimentos sobre o tema.

¹⁷ Instrumentos de sala de aula. Este conceito pedagógico no ensino da música para crianças surge por Carl Orff e Gunild Keetmann. Exemplos de instrumentos: Flauta de Bisel, Xilofones, Metalofones, Bombo... (pt.wikipedia.org/wiki/Orff-Schulwerk)

12. Observações Negativas

Se até aqui foram apresentados aspectos positivos, existiram outros que não obtiveram o mesmo sucesso. A nível de apresentação dos instrumentos faltou apresentar a Tuba, devido a incompatibilidades de horários com os convidados e dificuldades de transporte do referido instrumento.

Outro objectivo não realizado foi a visita de estudo a um ensaio de Orquestra, que por sua vez levou a que não fosse apresentado o Piano, a Harpa e os Instrumentos de Percussão de maior dimensão (tímpanos, carrilhão, gongo, entre outros).

Foram contactadas a Orquestra Nacional do Porto, a Orquestra Clássica de Espinho e a Universidade de Aveiro, no entanto, e apesar de todas se mostrarem disponíveis para a realização de um concerto pedagógico, tínhamos que obedecer a datas já definidas. Não tendo sido assim possível de conciliar horários de ensaio com o horário escolar e ainda, sublinhar, o custo do transporte que esta visita iria obrigar. Estes mesmos alunos, já tinham realizado outra visita de estudo, previamente agendada no PAA, com despesas financeiras. Todas estas questões e, após reflexão com a directora de turma, levaram a concluir que não possuíamos condições para a sua realização.

Estes objectivos seriam todos possíveis de concretizar, se esta visita de estudo estivesse integrada no PAA desde início do ano lectivo e, com isso, seria resolvido o problema de conciliação de horários. Os instrumentos de grandes dimensões, como é o caso do Piano, Harpa e Percussão (neste caso a também a Tuba), seriam apresentados antes do ensaio pelos executantes da Orquestra. Assim a aprendizagem dos

instrumentos teria sido realizado na íntegra, e ainda complementada com a audição de música em conjunto (Orquestra).

13. Matérias Musicais

De seguida será apresentada a melodia criada pela turma que participou no projecto, com o objectivo de tornar a audição, dos diferentes instrumentos apresentados, mais atractiva e familiar para os ouvintes (alunos).

A composição torna-se igualmente um conteúdo essencial abranger, esta manipulação de materiais musicais, de forma a proporcionar aos alunos experiências criativas, desenvolvendo o pensamento e a compreensão musical.

Os instrumentos foram previamente apresentados através de imagens e excertos auditivos e, nas restantes aulas, como visava o projecto, foram apresentados ao vivo por cada instrumentista convidado. Em alguns casos (Flauta, Oboé, Clarinete) trouxeram mais que um instrumento da mesma família (Flautim, Corne Inglês, Requinta) completando assim a informação sobre a temática em causa.

Melodia

5° F

The musical score for 'The Rose Tree' is presented in 4/4 time. It consists of four staves. The first staff contains the melody, which begins with a half note G4, followed by quarter notes A4, B4, and C5, then a half note B4, and continues with a series of eighth and sixteenth notes. The second staff provides a four-part harmony, with the soprano part starting on a whole note G4 and the other parts providing harmonic support. The third staff is a single-line melody that starts with a half note G4 and continues with a series of quarter notes. The fourth staff is a bass line that starts with a whole note G3 and continues with a series of quarter notes. The score concludes with a double bar line.

Fig. 1 – Melodia criada pelos alunos

13.1. Melodia

Esta melodia foi criada pelos alunos, com o auxílio do professor, durante a primeira aula do terceiro período. Teve por base a tonalidade de Dó Maior e a extensão musical da Flauta de Bisel, de modo a ser exequível por todos os instrumentos. Foram referidos alguns aspectos importantes a nível do fraseado musical, nomeadamente na construção: Início – Clímax – Conclusão; com o objectivo de obter uma melodia com alguma lógica musical.

A primeira linha melódica foi idealizada para a Flauta de Bisel e para todos os outros instrumentos que iriam ser apresentados. A segunda linha poderá e deverá ser dividida pelo instrumental Orff de altura definida, (Xilofones, Metalofones...). A terceira e a quarta linha são rítmicas e deverão ser executadas por instrumentos de percussão (Bombo, pratos, caixa...).

Neste exemplo não foram colocadas dinâmicas nem andamentos, porque tudo é relativo quando se trata de tanta variedade instrumental que iria executar este excerto. Portanto, os alunos tiveram a oportunidade de ouvir e sugerir diferentes interpretações da mesma melodia, bem como acompanhar o instrumento principal e perceber se as dinâmicas que estavam a utilizar eram as mais adequadas ou não. Forçando, assim, a uma escuta activa e concentrada.

O Professor não ensina, mas arranja modos de a própria criança descobrir: Cria situações – problemas
(Piaget)

CAPÍTULO IV

14. Recolha de dados

14.1 Inquéritos

Foram elaborados inquéritos pré e pós projecto, com o objectivo de verificar qual o estado de conhecimento dos alunos sobre os Instrumentos de Orquestra e, posteriormente, comparar se existia ou não um desenvolvimento desse mesmo conhecimento, retirando as imagens de apoio, ou seja, aumentando a sua complexidade.

Foram inquiridos vinte e seis alunos da turma do quinto ano de escolaridade, na primeira e na última aula do terceiro período, da disciplina de Educação Musical. No entanto, nesta última, faltou um aluno. Ambos os inquéritos são anónimos e foram preenchidos individualmente.



Mestrado em Ensino de Educação Musical

Inquérito pré-realização do Projecto

1. Frequentas alguma actividade extra-curricular na área da música?

Sim ☐ Não ☐

1.1. Se sim, em que instituição?

3. Estudas algum instrumento para além da flauta de bisel?

Sim ☐ Não ☐

2.1 Se sim, qual e quais as razões que te levaram a escolhe-lo?

Porque alguém da família estudou música

☐

Porque os amigos também estudam música

☐

Porque os professores sugeriram

☐

Porque era o teu preferido

☐

2.2 Se não, que instrumento escolherias para estudar?

Violino _____; Viola _____; Violoncelo _____; Contrabaixo _____; Harpa _____; Piano _____



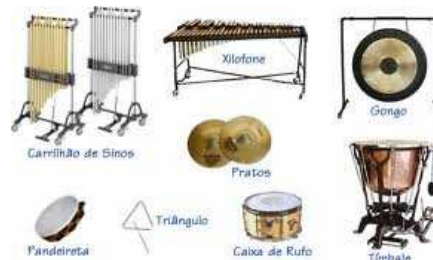
Flauta _____; Oboé _____; Clarinete _____; Fagote _____;
Saxofone _____;



Trompete _____; Trombone _____; Trompa _____; Tuba _____;



Percussão _____;



Consegues nomear 3 instrumentos diferentes por família?

Cordas (cujo som é produzido pela vibração das cordas)

1 _____; 2 _____; 3 _____;

Sopros de Madeiras (cujo som é produzido pela vibração de uma palheta simples/dupla ou do ar contra uma aresta)

1 _____; 2 _____; 3 _____;

Sopros de Metal (cujo som é produzido pela vibração dos lábios sobre um bocal)

1 _____; 2 _____; 3 _____;

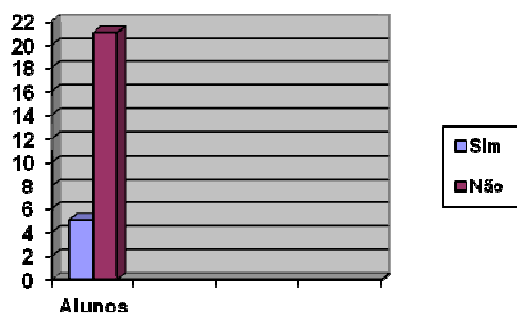
Percussão (cujo som é produzido pela vibração do próprio corpo)

1 _____; 2 _____; 3 _____;

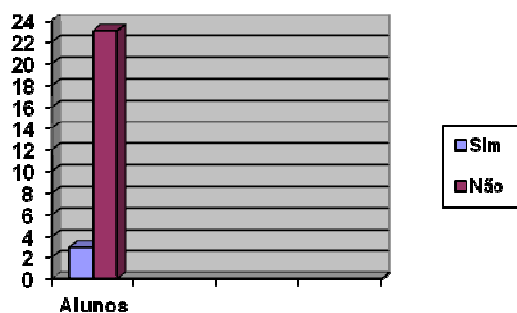
14.1.2 Resultados

Inquéritos Pré – Projecto

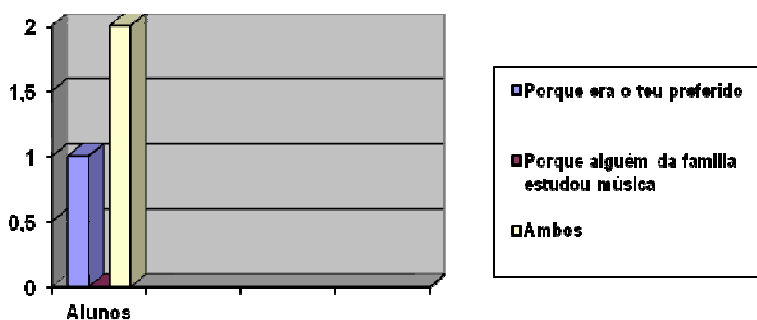
1. Frequentas alguma actividade extra-curricular na área da Música?



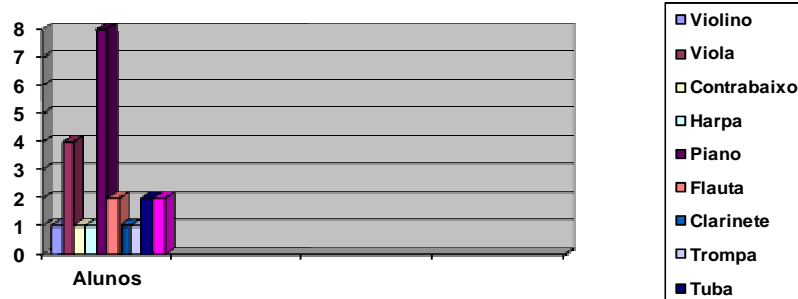
2. Estudas algum instrumento para além da flauta de bisel?



2.3 Se sim, qual e quais as razões que te levaram a escolhe-lo?

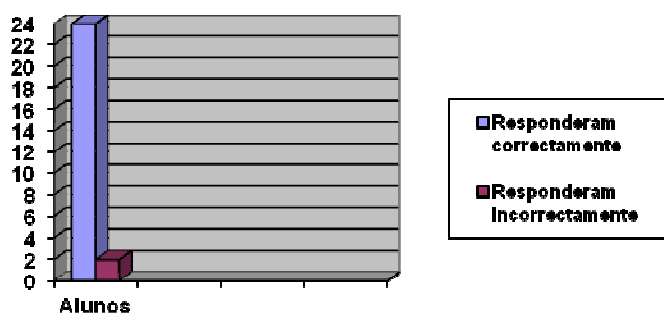


2.4 Se não, que instrumento escolherias para estudar?

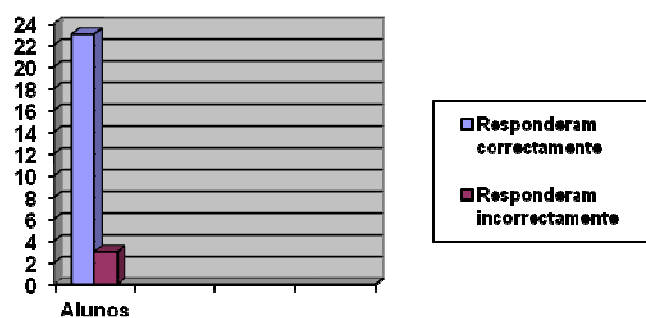


Consegues nomear 3 instrumentos diferentes por família?

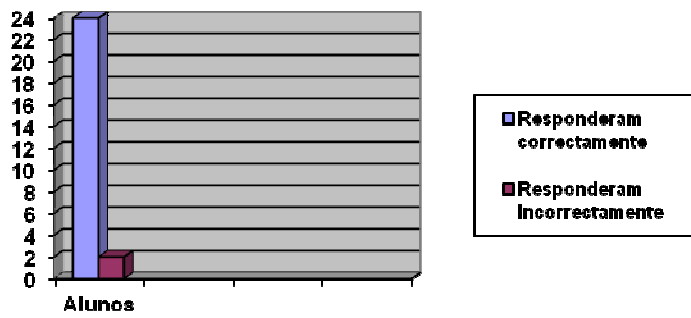
Cordas



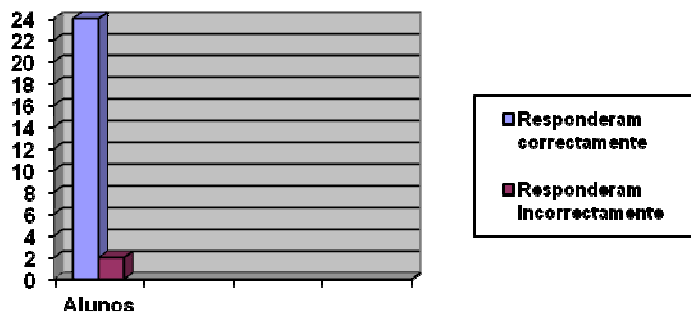
Madeiras



Metais



Percussão



14.1.3. Observações

- Os cinco alunos que responderam à primeira questão positivamente, frequentam todos a Associação Cultural e Recreativa de Valdágua;
- Dois alunos participam no coro;
- Três têm aulas de instrumento;
- Um aluno estuda Piano e dois estudam Guitarra.
- Na última questão os instrumentos mais vezes referidos foram:
Cordas: Violino e Violoncelo;
Madeiras: Clarinete e Fagote;
Metais: Trompa e Tuba;
Percussão: Triângulo e Xilofone.



Mestrado em Ensino de Educação Musical

Inquérito pós-realização do Projecto

1. Que instrumento escolherias para estudar?

Violino _____; Viola _____; Violoncelo _____; Contrabaixo _____;

Flauta _____; Oboé _____; Fagote _____; Saxofone _____; Trompete _____;

Trompa _____; Trombone _____; Tuba _____; Harpa _____; Piano _____;

Percussão _____;

2. Gostarias de te inscrever numa escola/academia de música?

Sim

☐

Não

☐

3. Consegues nomear 3 instrumentos diferentes por família?

Cordas _____; _____; _____;

Madeiras _____; _____; _____;

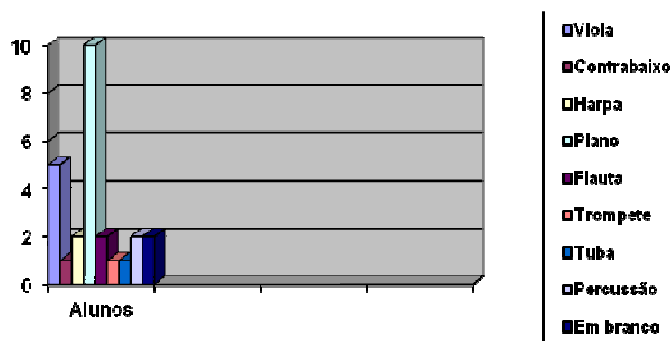
Metais _____; _____; _____;

Percussão _____; _____; _____;

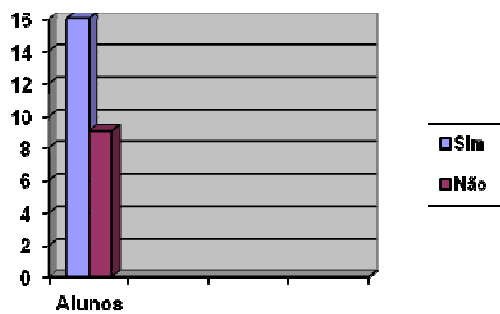
14.1.5. Resultados

Inquéritos Pós – Projecto

1. Que instrumento escolherias para estudar?

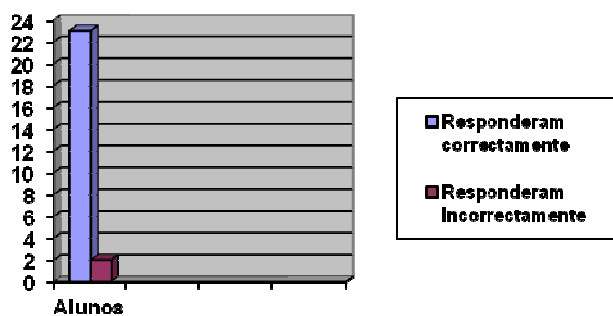


2. Gostarias de te inscrever numa escola/academia de música?

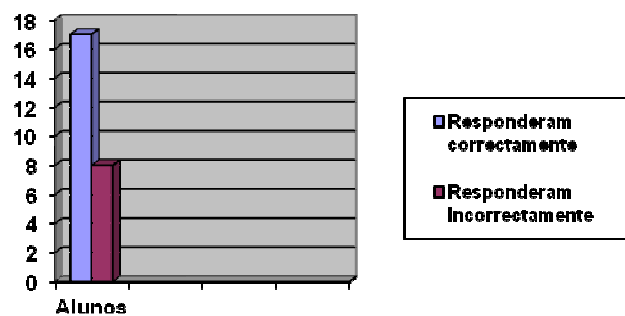


3. Consegues nomear 3 instrumentos diferentes por família?

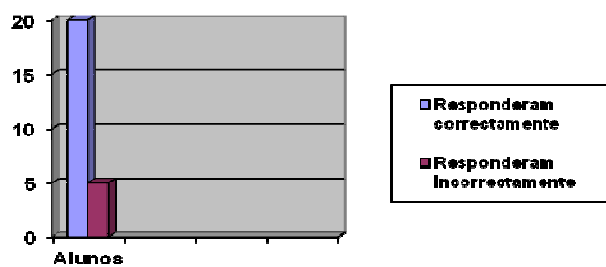
Cordas



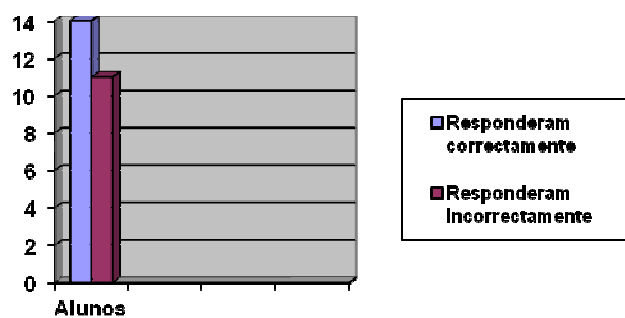
Madeiras



Metais



Percussão



14.1.6. Observações

- Neste último inquérito foram retiradas as imagens de apoio;
- Depreende-se que alguns alunos ainda confundam a Viola com a Guitarra Clássica;
- De cinco alunos a frequentarem actividades extra-curriculares de música, passou-se a dezasseis alunos com essa intenção;
- Todos os alunos responderam correctamente no mínimo a uma família de instrumentos;
- Nove alunos responderam correctamente a todas as famílias;
- Todos os alunos que responderam correctamente à questão sobre as madeiras mencionaram sempre o Oboé;
- Todos os alunos que responderam correctamente à questão sobre os metais mencionaram sempre a Trompa e a Tuba;
- Na última questão os instrumentos mais vezes referidos foram:
Cordas: Violino e Viola;
Madeiras: Oboé e Fagote;
Metais: Trompa e Tuba;
Percussão: Pratos e Bombo.

14.2 Protocolo de colaboração

Outro dos objectivos deste projecto, já numa fase terminal, foi a realização de um Protocolo de Colaboração entre a Escola E.B. 2,3 António Dias Simões de Ovar e o Orfeão de Ovar. A presente estratégia surgiu com o intuito de que o ano escolar em que este projecto foi implementado (esta nova forma de apresentação dos Instrumentos de Orquestra) não tenha sido uma excepção, mas sim, o início de um novo ciclo de estratégias mais completas e atractivas para a apresentação dos Instrumentos de Orquestra.

A realização de parcerias, como já destacado inicialmente, faz parte dos objectivos gerais definidos no Projecto Educativo da Escola. Em traços gerais, seria um complemento ao ensino do conteúdo “Instrumentos de Orquestra”, através de uma apresentação na escola, para toda a comunidade escolar, dos diferentes instrumentos, ou seja, pequenas audições individuais e em conjunto. No fim, deveriam ainda executar uma peça em conjunto integrando toda a comunidade escolar, seja com frases rítmicas (percussão ou instrumentos não convencionais) ou melódicas (instrumentos melódicos como a Flauta de Bisel).

Esta iniciativa pretende ser positiva para as duas instituições porque, por um lado, funciona como um auxílio aos professores da disciplina, bem como uma forma activa e cultural de dinamizar as actividades escolares, por outro, estas apresentações certamente cativarão alguns alunos para o ensino de um instrumento e, consequentemente, a sua possível inscrição à frequência na referida instituição.

Desta forma, todos os alunos terão o privilégio de assistir ao vivo a uma apresentação dos diferentes instrumentos existentes (para alguns a única

oportunidade), por pessoas especializadas, professores do Orfeão ou alunos do mesmo, esclarecendo qualquer dúvida existente.

Este protocolo foi apresentado a ambos os directores, referindo a disponibilidade para uma ou outra alteração, no entanto, até à data, ainda não foi dada nenhuma resposta concreta da sua ou não implementação.



Logótipo Orfeão

Direcção Regional de Educação Centro

161056 - Agrupamento de Escolas de Ovar

340250 - EB 23 António Dias Simões de Ovar

3884 - 908 OVAR * Telef. 256579150 * Fax 256579159 * N.º Cont. 600077136

**Protocolo de colaboração entre a
Escola E.B 2,3 António Dias Simões E o Orfeão de Ovar**

É acordada entre os outorgantes a celebração de um Protocolo de Colaboração que se regerá pelas Cláusulas seguintes:

Cláusula Primeira

As partes comprometem-se a colaborar na celebração de acordos, tendo em vista um complemento ao ensino.

Cláusula Segunda

O presente protocolo incidirá sobre as turmas do 2º Ciclo, que possuam a disciplina de Educação Musical.

Cláusula Terceira

Serve o presente acordo para reforçar o ensino do conteúdo disciplinar “Instrumentos de Orquestra”.

Cláusula Quarta

Constituem obrigações da Escola E.B 2,3 António Dias Simões, neste âmbito, as seguintes:

1. Divulgar o conteúdo do presente protocolo no meio escolar;
2. Sensibilizar e motivar os seus alunos para as questões nele abordadas;
3. Acompanhar a sua implementação;
4. Criar condições logísticas favoráveis à actividade.

Cláusula Quinta

Constituem obrigações para o Orfeão de Ovar, no quadro do presente protocolo, as seguintes:

1. Divulgar o conteúdo do presente protocolo no meio escolar;
2. Sensibilizar e motivar os seus alunos para a participação na actividade;
3. Acompanhar a sua implementação;
4. Promover iniciativas, nomeadamente, uma apresentação dos instrumentos junto dos alunos da E.B 2,3 António Dias Simões.

Cláusula Sexta

O presente protocolo entrará em vigor com a sua assinatura.

Cláusula Sétima

Todas as questões supervenientes ou interpretação do presente protocolo serão resolvidas por acordo entre as partes.

Pelo Primeiro Outorgante

O Director da Escola

E.B 2,3 António Dias Simões

Pelo Segundo Outorgante

O/A Director/a do Orfeão de Ovar

(colocar o nome)

(colocar o nome)

Ovar, X de Y de 2011

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do presente trabalho de mestrado foi uma experiência única e enriquecedora, repleta de novas aprendizagens a nível pessoal e profissional. A constante procura de informações, conteúdos e resultados de acções práticas, transforma-se numa aprendizagem permanente e estimulante, que nos capacita de ferramentas sólidas para interagir com os novos desafios.

Nós, enquanto alunos, e afirmando-nos como uma nova geração de docentes, estamos constantemente a aprender, a estudar, a experimentar e a observar.

Numa primeira abordagem, tentou-se questionar se as estratégias de ensino, do conteúdo “Instrumentos de Orquestra”, da disciplina de Educação Musical, estarão adequadas à total realização por parte do aluno e do professor. Uma vez que, quer por experiência pessoal, quer por experiências partilhadas, esta disciplina, em muitos casos, torna-se banal e apenas “mais uma” do currículo académico. A teoria e a escrita de complexas temáticas musicais, na maior parte dos casos, vêm “roubar” o protagonismo à prática musical, à execução musical, enfim, ao “fazer música”. A disciplina de Educação Musical é mais do que isso, pois, a música, promove e desenvolve o indivíduo, dota-o de uma maior capacidade de memorização e concentração, aumentando as capacidades motoras, a expressão e a comunicação do mesmo.

Ao pesquisar sobre a história da disciplina, constatou-se que as suas estratégias e conteúdos, não são alterados ou actualizados desde o seu aparecimento, ou seja, há mais de trinta anos. Este factor limita a possível evolução da disciplina. Deveriam, através de constantes actualizações, torná-la mais apelativa e atractiva.

O papel do professor, aquando comparado com a sua função à trinta anos, apresenta-se totalmente renovado e com maior exigência,

dado as variações ocorridas no sistema educativo quanto à carreira de docente e à evolução do papel da escola. Actualmente, o professor torna-se importante como observador, moderador e criador de novas e diversificadas propostas educacionais para aluno. Deixa de ser o único detentor do conhecimento na sala de aula e, os alunos, por sua vez, deixam de ser meros receptores de conhecimento.

Com a evolução dos tempos, torna-se evidente no comportamento e atitude dos alunos, que a educação não é tida como um privilégio, mas sim como uma obrigação. Este facto, deve-se à facilidade que encontramos, hoje em dia, em adquirir todo o tipo de informação, através dos meios tecnológicos, como é o caso da internet, televisão, entre outros. Estas novas e actuais ferramentas, “obrigam”, e bem, o professor a uma constante actualização e formação, no desenvolvimento de estratégias e actividades criativas e inovadoras, no sentido de incutir aos alunos o gosto e a motivação pela aprendizagem.

Apesar da, ainda, pouca experiência como docente, tornou-se óbvio e essencial, o conhecimento da comunidade envolvente, a caracterização da turma e do meio social. Como é referido na parte da caracterização da escola envolvida no presente projecto, o meio socioeconómico não era o mais favorável, bem como o ambiente envolvente á escola. No entanto, e apesar do clima escolar não ser o mais atractivo, na turma em questão, predominava um ambiente de cooperação e solidariedade para com o outro, intimamente ligado ao facto de os alunos transitarem, na sua maioria, da mesma escola e turma.

Os alunos demonstraram uma enorme vontade e motivação em toda a parte prática do projecto, manifestando um empolgante interesse nos conteúdos apresentados, através de questões pertinentes para a total realização da sua aprendizagem. O modo de apresentação dos

instrumentos foi dinâmico e inovador, tendo sido claramente benéfico para os alunos na obtenção de um completo e rico conhecimento. Não é demais destacar que, para alguns alunos, esta experiência foi a única oportunidade que possuíram para contactar com todos os diferentes instrumentos, sendo possível, ainda, tacteá-los e perceber a forma como o som é produzido.

Tornou-se igualmente importante, a igual informação e interacção com os diferentes instrumentos, no sentido de se conseguir preencher os diferentes gostos e motivações dos alunos. Espera-se que o projecto tenha influenciado a opinião dos discentes referente ao possível instrumento a estudar, no caso de completarem o seu percurso escolar com a aprendizagem musical, numa instituição especializada para o efeito.

No seguimento do contexto actual, a nível social e económico, é de destacar o apelo às parcerias entre a escola e as instituições locais, sendo, no caso da música, uma importante ferramenta como facilitadora de divulgação e aprendizagem. Entendidos e analisados os mais variados importantes pedagogos, torna-se fulcral, no processo de desenvolvimento educacional dos alunos, a sua activa participação cívica e social, tendo este projecto apelado a essa interacção.

Resumindo, cabe aos professores, criarem estratégias apelativas e inovadoras, tornando, assim, a disciplina de Educação Musical atractiva e única, que decerto, ficará retida na memória dos alunos como uma agradável experiência vivida na primeira pessoa. Estas virtudes servem, ainda, como um despertar e uma atracção à contínua aprendizagem musical, envolvendo os alunos nas instituições locais.

BIBLIOGRAFIA

- ALVAREZ, Ana Maria. *Processamento Auditivo e Terapias*, Editora Lovise

- ARROTEIA, Jorge Carvalho. *Educação e Desenvolvimento: fundamentos e conceitos*. Univesidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação, 2008.

- BARREIROS, Maria José. *A disciplina de canto coral no período do Estado Novo*. Contributo para a história de ensino da educação musical em Portugal. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 1999.

- BERTRAND, Yves. *Teorias Contemporâneas da Educação*. Lisboa, Instituto Piaget. 1998

- BRUNER, Jerome Seymour . “The Process of Education”. Cambridge. Harvard University Press, 1960.

- CARVALHO, Rómulo. *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994

- CASPURRO, Helena. “Audição e audição – O contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta”.

- Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais, Ministério da Educação

- Diário da República, 1.^a série — N.º 121 — 25 de Junho de 2009

- GARDNER, Howard. “Inteligências múltiplas, A Teoria na Prática”
Porto Alegre, 1995

- Iria, Alexei. “O Ensino da Música em Portugal – desde 25 de Abril de 1974”. Universidade de Aveiro, Departamento de Comunicação e Arte, 2011.

- MOREIRA, Marco António. “Teorias da aprendizagem”, São Paulo, EPU, 1999

- Música, Orientações Curriculares – 3º Ciclo do Ensino Básico. Ministério da Educação, 2001.

- Organização Curricular e Programas, Ensino Básico – 1º Ciclo, Ministério da Educação.

- Organização Curricular e Programas, Volume I, Ensino Básico 2º Ciclo, Ministério da Educação.

- PIRES, Eurico Lemos. *Lei de Bases do Sistema Educativo*: apresentação e comentários. Porto: Edições Asa, 5.^a ed., 1999. Prefácio de Bártolo Paiva Campos.

- Plano de Organização do Ensino – Aprendizagem, Programa Educação Musical, Volume II, Ensino Básico 2º Ciclo, Ministério da Educação.

- PORTUGAL. Assembleia da República. “Lei de Bases do Sistema Educativo: processo legislativo.” Lisboa: Assembleia da República, 1999.

- Projecto Educativo – Escola E.B 2,3 Ciclos António Dias Simões, Ovar
- Regulamento Interno – Escola E.B 2,3 Ciclos António Dias Simões, Ovar

- SMALL, Christopher. *Musica, Sociedad, Educacion*. Madrid, Alianza Editorial, S.A, 1980

- TILLY, João. “Porque não devemos concordar com a Ministra da Educação” Comunicado da Escola de Música do Conservatório Nacional

Webgrafia

http://www.homeos.pt/ege/map_canaais_aprendizagem.html
<http://historiatic.yolasite.com/aprendizagem-multimedia-e-carga-cognitiva.php>
http://pt.wikipedia.org/wiki/Estilos_de_aprendizagem
<http://pt.wikipedia.org/wiki/Aprendizagem>
<http://www.em-conservatorio-nacional.com;>
<http://www.conservatoriomcoimbra.pt/>
<http://aprendizagemmultimedia2.wordpress.com/>
[http://pt.wikipedia.org/wiki/Educação_básica](http://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_b%C3%A1sica)
<http://virtual.inesc.pt/virtual/CGME99/actas/d3/>

ANEXOS

ANEXO I

**O impacto social da Reformulação do Ensino Artístico no
Conservatório de Música de Coimbra**

Mestrado em Ensino em Educação Musical do Ensino Básico

José Ricardo

Nuno Alves

**Entrevista à população docente do Conservatório de Música de
Coimbra**

(Subdirectora, Presidente do Conselho Geral)

Questões:

- 1- Que vantagens/desvantagens traz/trouxe esta nova legislação para o conservatório?
- 2- Com estas medidas, o número da população docente/discente aumentou ou diminuiu?
- 3- A nível do aproveitamento dos alunos, houve alguma alteração?
- 4- Que futuro poderá um jovem músico vislumbrar, dada a idade avançada para o ingresso no conservatório?
- 5- O que pensa desta nova reforma?

Professora Catarina Peixinho

Presidente do Conselho Geral

1. Penso que ainda é muito cedo para averiguar das vantagens ou desvantagens. A aposta no ensino articulado e integrado parece-me ter como principal vantagem a de dar a possibilidade aos alunos de frequentarem dois tipos de ensino num só plano de estudos. Também se tem verificado, ainda que não massivamente, uma melhor articulação dos horários desses alunos. Outra vantagem prende-se com a duplicação da carga horária na disciplina de instrumentos, o que dá ao professor e aluno muito mais espaço para desenvolver as aprendizagens.

Como desvantagem assinalaria a obrigatoriedade de frequência de, pelo menos, quatro disciplinas no Curso Complementar. Este curso é frequentado por alunos que, na sua maioria, se encontram em regime supletivo e para os quais é muito difícil cumprir com qualidade todas as disciplinas.

2. O número da população docente aumentou ligeiramente em virtude da duplicação horária atrás mencionada; quanto ao número de alunos podemos pensar que se mantém sensivelmente o mesmo, embora tenha havido uma ligeira redução no curso complementar.

3. O nível de um aluno que estude um instrumento só se consegue aferir com rigor a longo prazo. Atendendo a que esta reforma tem muito pouco tempo de existência, considero ser precipitado estar a tirar conclusões. Se quisermos falar em estatísticas podemos constatar que o número de reprovações tem vindo a diminuir, o que pode não ter a ver com a nova reforma.
4. Um dos pontos mais complicados desta reforma prende-se, sobretudo, com a questão aqui colocada. Acredito que a precocidade das aprendizagens em determinados instrumentos (piano, violino e violoncelo) deve ser estimulada; já não será o caso dos instrumentos de sopros, percussão, cravo, órgão, entre outros onde temos experiência de que é possível evoluir rapidamente independentemente da idade em que se começa.

Concluindo, penso que para quem começa tarde, neste momento a hipótese que lhe resta é estudar a nível particular, obter competências que lhe permitam ingressar no Conservatório num grau correspondente ao do seu nível de escolaridade.

5. A esta reforma continua a faltar um nível de ensino muito importante (como disse atrás, nalgumas áreas instrumentais) que é a Iniciação.

Considero esta reforma positiva no que diz respeito à estruturação do regime de frequência articulado; penso que era necessário equilibrar (no articulado) os níveis de ensino entre a escolaridade

dita regular e o ensino artístico especializado e isso esta reforma veio fazer.

Ao contrário do que se temia, a reforma continua a tornar possível a supletividade deste tipo de ensino, não se correndo o risco de os alunos de fora dos centros urbanos perderem a possibilidade de estudarem num Conservatório.

Um dos aspectos menos positivos desta reforma é o facto de impedir a frequência do curso a alunos fora da escolaridade obrigatória. Entendo a necessidade da medida. Sendo este tipo de ensino muito dispendioso para o Estados, tal não se compadece com a realidade de nos nossos conservatórios ter havido muitos alunos com idades tardias que prolongavam, sem concluírem, a frequência nestas escolas. No entanto, como já disse atrás há instrumentos em que um indivíduo possa descobrir uma vocação tardia e, assim sendo, devia ter possibilidade de ingressar neste ensino, podendo, inclusive, ser-lhe dado um período mais curto para a sua conclusão. Isto implicaria legislação que estipulasse um curso mais “condensado” para estes casos.

Catarina Peixinho

Coimbra 2012

Professora Maria José

Subdirectora

1. Esta nova legislação, a aplicar nas escolas de música do ensino vocacional, trouxe como vantagens a implementação do ensino da música em Regime Integrado e Articulado (modelo que é aplicado pelo Conservatório de Música de Coimbra). Este Regime permite que os alunos sejam dispensados de algumas disciplinas nas suas escolas do ensino genérico frequentando, em sua substituição, disciplinas do Currículo do Ensino Vocacional. Assim sendo, com a organização de horários em parceria (Conservatório/Escolas de articulação directa), o tempo e disponibilidade dos alunos para o estudo da música fica beneficiado.

Em relação às desvantagens que são inerentes à nova legislação, não posso deixar de apontar o facto de, alunos com muita vontade e talento para a aprendizagem da música mas, que não possuem as idades previstas para a frequência do Regime Articulado, ficarem impedidos de estudar música nas Escolas Oficiais.

Por outro lado, há ainda outra situação de injustiça que foi introduzida pela nova legislação que é a impossibilidade de alunos do Conservatório que concluem o seu Curso Básico e tendo 18 ou mais de 18 anos ficarem impedidos de prosseguir a sua formação (Curso Secundário/Complementar). Devo referir que o sucesso das grandes Classes de Conjunto, como por exemplo, a Orquestra de Cordas, a Orquestra de Sopros e os Ensembles de Instrumentos fica condicionado

com a saída da Escola destes alunos no momento em que estariam mais aptos a praticar os conhecimentos que lhes foram transmitidos ao longo dos seus Cursos Básicos.

2. O número da população discente manteve-se com uma oscilação mínima. No entanto, o número de docentes aumentou atendendo a que o número de aulas semanais dos alunos quer do Regime Articulado, quer do Regime Supletivo, duplicou. Este aumento foi aplicado de forma faseada, de acordo com a Portaria n.º 691/2009 de 25 de Junho, sendo que no ano lectivo 2009/2010 passaram a ter duas aulas semanais de Instrumento os alunos que frequentaram o 5º e 7º Ano de escolaridade, no ano lectivo de 2010/2011 os alunos do 6º e 8º Ano. No próximo ano lectivo 2011/2012 será aplicada a legislação aos alunos do 9º Ano de escolaridade.

3. Quanto ao aproveitamento dos alunos, nota-se uma evolução positiva. O facto do tempo de aula do instrumento ter duplicado, vai revelando, embora lentamente, algumas alterações no aproveitamento dos alunos sem dúvida.

4. Com a implementação da Portaria n.º 691/2009 de 25 de Junho, os candidatos à frequência dos Conservatórios deverão estar ao nível do início do 2º Ciclo quanto ao seu nível etário logo terão 9, 10 ou 11 anos. Pretende-se com esta reforma frisar que esta é uma Escola Secundária. Desta forma ficam sem possibilidade de frequentar o Conservatório alunos de idade mais avançada. Estes alunos terão de fazer a sua

formação em escolas particulares de música ou propondo-se a exames como alunos externos.

5. Penso que era necessário que fosse implementada uma legislação que, de certa maneira “arrumasse” e organizasse as escolas do ensino vocacional. Esta reforma, sem dúvida, veio a estabilizar algumas situações que urgiam ser tratadas há muitos anos. Desse ponto de vista, concordo com a nova reforma. No entanto, penso que deveriam estar previstas exceções para a frequência de alunos, no Regime Supletivo, com idades superiores ao permitido. Estas exceções também poderiam estar previstas para alunos que, não obstante terem 18 ou mais de 18 anos, excepcionalmente e mediante a média obtida no seu Curso Básico lhes fosse permitida a conclusão do seu curso.

Maria José Nogueira

Coimbra 2012

ANEXO II

Audição e audiação

O contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta

Helena Caspurro

A questão da definição do conhecimento

“Il existe certes livres nombreux en lesquels sont consignés de nombreux exercices de lecture à vue, de transposition, de notation et même d'improvisation vocale. Mais tous peuvent être effectués sans secours de l'oreille; ceux de lecture et improvisation à l'aide du sens musculaire, ceux de transposition et de notation à l'aide du sens visuel”

Jaques-Dalcroze (1916, p. 10)

Não é de todo sustentável que a realização do músico possa ser concretizada, não importa a que nível, sem ouvir. Da mesma maneira que a acção do pintor, do bailarino, do escritor ou do matemático são inconcebíveis sem, respectivamente, ver, percepcionar as funções da linguagem corporal, dominar os códigos de significação da linguagem ou pensar em termos abstractos e simbólicos. Contudo, qualquer uma destas evidências não é suficiente para definir a qualidade dos processos envolvidos nos diferentes domínios de conhecimento que são exigidos a cada um dos seus actores. Não basta, portanto, ver para se ser pintor, escrever para se dominar a arte da escrita, coordenar os movimentos do corpo para se ser bailarino, saber as regras do raciocínio numérico para se ser matemático. Também na música não será de todo suficiente ouvir para se cantar, tocar com excelência ou compor uma obra polifónica, nem tão-pouco executar ou harmonizar ‘de ouvido’ uma bela canção de Mozart

ou improvisar sobre um tema conhecido. Ainda que não seja necessário grande erudição para se concluir tudo isto, o certo é que foi sobre esta problemática que, no terreno da música, a maioria dos pedagogos da primeira metade do século XX dedicou a sua obra educativa, abrindo caminho para uma das principais discussões filosóficas e científicas da actualidade: como definir o conhecimento musical e qual o papel da educação no seu processo de desenvolvimento. A ideia de que a manifestação de produtos ou desempenhos não é suficiente para a definição de conhecimento verdadeiramente assimilado é a questão levantada. Os factos são, aliás, tão velhos como actuais. Os produtos ou resultados saídos do interior das ‘catedrais’ responsáveis pela formação de especialistas na arte de ouvir comprova-o. Como explicar, por exemplo, fenómenos ainda hoje recorrentes no universo dos alunos de formação ‘erudita’, como a dificuldade em improvisar, compreender harmonia, ler ‘à primeira vista’, transpor ou tocar ‘de ouvido’, ou, de um modo geral, criar música? Que eficácia pode ser imputada a um sistema de ensino que se revela incapaz de responder a problemas de realização que estão para além da performance propriamente dita, da reprodução imitativa de notação e do conhecimento de teoria? Enfim, questionar a qualidade do conhecimento é pôr em causa a própria qualidade do paradigma de ensino instituído. Sem dúvida que a forma como se aprende a assimilar música é um factor decisivo para o desenvolvimento não apenas de diferentes maneiras ou qualidades de audição, como de diferentes atitudes ou necessidades perante a música. A compreensão do fenómeno sonoro, no sentido de uma apropriação intrínseca da própria música, parece ser a variável que, estando muito para além do fenómeno estritamente perceptivo, permite estabelecer, senão totalmente, pelo menos de forma significativa, a dita diferença qualitativa. Ou seja, para

os autores em questão será a forma como se processa a compreensão do que se ouve que explica o facto de estarmos ou não perante um músico. Assim como a forma como se processa a compreensão do que se vê poderia explicar a circunstância de estarmos ou não perante a presença de um artista plástico. E por aí fora...

Como denominar tal processo, como destrinchá-lo do fenómeno comum de ouvir, qual a sua mais-valia relativamente a outros modos de fazer e entender música – eis o motivo que terá levado psicólogos e pedagogos à procura e criação de termos ou conceitos, alguns deles bem conhecidos entre nós, como a *escuta* ou a *audição interior*. O mais recente, o conceito de *audiação*, encontra um corpo de sistematização teórica crê-se que sem paralelo na história da pedagogia musical: a teoria de aprendizagem musical de E. Gordon (2000b). Resta pois perguntar o que acrescenta a audiação à pedagogia da audição. O que vem decisivamente sublinhar ou questionar?

A busca de alegorias: escuta, audição interior, ‘thinking in sound’...

“É claro que se pode compor com o conhecimento teórico dos acordes, regras não faltam, mas o facto de serem ‘conhecidos’ não significa que são realmente ‘ouvidos’” Willems (1990, p. 25).

A procura de terminologias ou alegorias que permitam explicar e sublinhar, de uma maneira clara e concreta, a qualidade do processo de assimilação musical é um fenómeno constante na reflexão educativa de todo o século XX.

Matthay (1913) – que se preocupou com o processo psicológico da aprendizagem dos instrumentistas na época contemporânea a Jaques-

Dalcroze – aborda o problema, sublinhando a diferença entre *ouvir* e *escutar*: <<*there is nothing more fatal for our musical sense, than to allow ourselves – by the hour – to hear musical sounds without listening to them*>> (p. 5).

Audição interior é outra das expressões fulcrais nos discursos pedagógicos desenvolvidos ao longo do século XX. Willems (1950, 1970, 1976,1977), Orff (1961,1974,1978) – sobretudo através de Keetman (1974) –, Kodály (in Choksy, 1981), Martenot (in Frega, 1996), usam frequentemente aquela expressão com o mesmo sentido de *escuta* proposto por Matthey.

Mainwaring (cf. McPherson & Gabrielsson, 2002), um dos precursores da reflexão em Psicologia da Música, insiste, já no início do século XX, na ideia de que <<*musicianship is the capacity of being able to ‘think in sound’*>>, enquanto que Jaques-Dalcroze (1916) vê no termo *euritmia* – com o qual intitula uma parte fundamental do seu ‘método’ de ensino – a melhor forma de designar os princípios subjacentes à *escuta* sonora e cinestésica da música e, deste modo, a manifestação de desempenho musical intrinsecamente interiorizado, do qual depende decisivamente o desempenho da improvisação (que constitui outra das componentes essenciais do seu ‘método’).

A aplicação dos conceitos de *escuta* e de *audição interior* ao ensino instrumental verifica-se ainda em obras didáticas de pedagogos e instrumentistas de meados do século XX como, entre outros, Giesecking & Leimer (in Aiello & Williamon, 2002) e Donald Pond (in Like, Enoch & Haydon, 1996). Outros educadores, como Y. Trotter ou mesmo Montessori (in McPherson & Gabrielsson, 2002), advogam genericamente os mesmos princípios já no início do século XX.

Suzuki (1983; 1993), ao desenvolver um ‘método’ específico para o ensino de violino, expande os princípios da aprendizagem perceptiva dos sons à educação genérica da música (nomeadamente ao ensino de piano), sublinhando a ideia de que o processo de assimilação de conhecimento musical é semelhante ao da língua materna (*mother tongue*).

Kohut (1992) fundamenta o seu <<*natural learning process*>> nos princípios pedagógicos defendidos por Suzuki, salientando as vantagens da aprendizagem ‘de ouvido’ no desenvolvimento da musicalidade e do desempenho dos instrumentistas.

Enfim, o que reter daqui? Que, para qualquer um dos autores citados, mais do que a defesa da escuta ou da audição interior, está a procura de uma alternativa pedagógica. Mais do que fazer música importa *como* é de facto apreendida ou assimilada pelo sujeito. Compreende-se assim que o privilégio dado ao canto, ao movimento corporal, a actividades de escuta sonora, à improvisação – antes da aprendizagem da teoria, da leitura e escrita musical – constitua uma regra fundamental deste paradigma de ensino.

É justo referir que, de um modo geral, a obra pedagógica desenvolvida pelos pedagogos do século XX prestou um valioso contributo à renovação e desenvolvimento da educação musical em várias partes do mundo. No entanto, torna-se inevitável perguntar por que é as dificuldades de desempenho ao nível justamente da audição (drásticas, aliás, ao nível harmónico), da improvisação e, genericamente, do pensamento e expressão criativos – para não falar da iliteracia notacional – continuam a caracterizar, como se sabe, o perfil da média dos alunos que frequentam o ensino artístico.

Crê-se que esta situação pode ser explicada, em grande medida, pelo facto da maioria das abordagens pedagógico-didáticas não basear os seus *métodos* de aprendizagem – pelo menos de forma suficientemente sistematizada – numa *teoria* psicológica e sequencial dos processos envolvidos no acto de ouvir. Será por estas razões que autores como Walthers (1992) ou Gordon (2000b) argumentam que o conceito de ‘método’ – com o qual se identifica o trabalho de Jaques-Dalcroze, Willems, Kodály, Orff, Suzuki – não é suficiente, em termos educativos, para explicar e resolver os problemas cognitivos decorrentes da audição interior ao longo das várias fases do processo de realização e aprendizagem musical. Sem dúvida que a questão do desenvolvimento dos processos de compreensão musical constituiu o centro nevrálgico da reflexão de qualquer daqueles pedagogos. A importância que todos

depositaram *ao que* se ensina, sobretudo durante as fases iniciais de escolaridade musical, não oferece dúvidas quanto ao que implícita ou mesmo explicitamente era defendido em termos de sequência de aprendizagem (veja-se, por exemplo, a importância que é depositada nos cancionários). Contudo, é a resposta ao *quando e porque* se aprende que a obra educativa daqueles ‘metodólogos’ não chega a vias de sistematização – pelo menos ao nível de uma teoria psicológica – facto que explica o apontamento crítico que lhes é dirigido. Dificilmente são abordadas, por exemplo, questões acerca da sequência dos processos de leitura e escrita ou dos âmbitos taxonómicos de conteúdo tonal ou rítmico. Assim como pouco se adianta acerca do papel da discriminação e inferência no processo de aprendizagem musical. Muito menos o da improvisação e criatividade, nomeadamente no que concerne às suas funções de generalização e, por conseguinte, avaliação. Por outro lado, a caracterização dos mecanismos da compreensão musical resultantes do dito fenómeno de escuta pouco se demarca das questões que rodeiam os processos perceptivos, não havendo garantia de que o crivo da ‘interioridade’ não passe de um mero cantar ‘para dentro’, sem que a isso corresponda uma verdadeira compreensão do que se canta.

É claro que outras razões se podem argumentar para o insucesso educativo dos alunos, nomeadamente a diversidade de perfis – para não dizer de ouvidos... – dos professores em termos artísticos, científicos e pedagógicos. E fiquemos por aqui... O ciclo é perigosamente vicioso.

A apreensão de J. Mursell

Mursell (1971) é um dos primeiros autores a procurar responder à problemática da aprendizagem musical com base quer na fundamentação cognitiva dos processos de assimilação, quer no princípio de sequência. Do seu particular contributo para a história da psicologia e pedagogia musical destaca-se a definição do conceito de *padrão sonoro* – e, com este, o estabelecimento dos princípios que, mais tarde, irão estar na base da construção de teorias acerca da significação e compreensão sintáctica da música, como a de Gordon.

Convicto de que o conceito de audição interior não é suficiente para explicar a qualidade dos processos cognitivos envolvidos na realização

musical, afirma que <<*what is important in listening is not to try to hear everything, but to select the right things*>> (p. 203). Denomina a este modo de organizar e seleccionar as impressões auditivas – enfim, de compreender a música – de *apreensão*, demarcando-o decisivamente do fenómeno estritamente perceptivo. Apreender os sons <<*depends on the mind rather than on the ear*>> (p. 50).

A ideia de que o desenvolvimento dos processos de leitura e escrita musical está dependente da maneira como os sujeitos dão significado sonoro e perceptivo aos símbolos notacionais é outro dos dados a retirar do pensamento de Mursell e que evidencia, como será analisado a seguir, aquele que constitui, ainda hoje, o principal problema do ensino musical: a sequência dos processos de aprendizagem.

Efectivamente, no contexto da história da pedagogia musical, parece que é Mursell o autor que, mais uma vez, inaugura as questões em torno do *quando se aprende*. Dos princípios defendidos pelo autor, destaca-se o de *sequência cíclica* (*cyclical sequence*) e, através dele, o conceito de *readiness* – ao qual se associam as noções de <<*music reading readiness*>> ou <<*readiness to understanding music concept*>> (Mursell, 1958, p. 156) – que preanuncia, de algum modo, a ideia de *estádio*. Como Mursell faz questão de salientar, para o sucesso da aprendizagem musical, nomeadamente dos processos de notação, não será apenas a ‘riqueza’ das experiências – uma das expressões frequentemente utilizadas nos discursos educativos – que importa questionar, mas antes o facto da criança estar ou não ‘pronta’, ‘preparada’ (*ready*) para essa experiência (cf. 1958, p. 156).

A audiação de E. Gordon

“Os maus músicos não podem ouvir o que tocam; os medíocres poderiam ouvir, mas não escutam; os músicos medianos ouvem o que ‘tocaram’; apenas os bons músicos ouvem o que ‘irão’ tocar”

(Willems, 1970, p. 97)

Audiação é a tradução proposta na versão portuguesa da obra *Music Learning Theory* de E. Gordon (2000b) para o termo *audiation* –

conceito criado pelo autor em 1980. Significa a capacidade de ouvir e *compreender musicalmente* quando o som não está fisicamente presente. Por exemplo, quando se evoca mentalmente um tema, quando se lê uma partitura, quando se improvisa, quando se escreve ou compõe música sem auxílio de instrumento.

É justo referir que a criação do termo *audiação* resulta não apenas da incontornável subjectividade terminológica que a simples palavra ‘audição’ encerra, como, e sobretudo, da necessidade de diferenciar a qualidade do processo de conhecimento musical envolvido no acto de ouvir do fenómeno puramente perceptivo. As dimensões deste conhecimento, isto é, a definição de *o que, como e quando* o sujeito é capaz de ouvir musicalmente constitui, portanto, o passo ou contributo epistemológico de Gordon. Algo que é comparável sobretudo à tentativa de definição proposta por Mursell.

Adiante-se então aquilo que particulariza este processo de apreensão musical: o conceito de sintaxe musical – para o qual concorre, como se verá, a noção de padrão tonal e padrão rítmico.

Audiação e sintaxe musical: *como se ouve*

Em termos genéricos, ser-se capaz de compreender a sintaxe tonal ou rítmica de uma música é o que marca a diferença entre um singular ouvinte e um músico – ou se se quiser, entre um músico que apenas percepção e memoriza mecanicamente um conjunto de sons e um músico que compreende o significado musical dos sons que percepção ou evoca através da memória.

A ideia de que a audiação está para a música como o pensamento para a linguagem permite compreender, mais claramente, o princípio de significação sintáctica proposto pelo autor. Efectivamente, da mesma maneira que nos apropriamos da linguagem para comunicar – sendo capazes de o fazer de uma forma autónoma, espontânea e independente quando falamos – também nos deveríamos apropriar da música de uma forma que nos permitisse expressar ideias, sem estarmos condicionados exclusivamente pelo que nos é revelado ‘dizer’ através da memória ou da leitura de partituras. Ou seja: deveríamos ser capazes de saber *o que*

executar quando ouvimos uma determinada música que não nos é familiar (que ouvimos pela primeira vez e que, portanto, não faz parte do nosso repertório musical conhecido e treinado). Estas situações acontecem em várias circunstâncias da actividade artística e educativa dos músicos. Por exemplo: quando improvisam sobre um tema num momento particular de ‘diálogo’ criativo; quando, numa aula, têm de acompanhar uma melodia que é apresentada num manual sem qualquer indicação harmónica, ou que em vez disso é simplesmente criada e sugerida, inesperadamente, por um aluno.

O processo é idêntico quando ouvimos algo que nos é particularmente familiar. O facto de termos reconhecido *o que* é dito no momento em que ouvimos não significa necessariamente que tivéssemos compreendido o seu significado. A analogia com a linguagem é, novamente, poderosa.

Padrões tonais e padrões rítmicos: *o que se ouve*

Para Gordon, saber ou não o que executar é um problema que se explica, como se viu, ao nível da forma como nos apropriamos da música. Em síntese: é uma questão acerca de como se desenvolve o processo de aquisição de vocabulário musical. Quando o autor se refere ao vocabulário musical está, deste modo, a referir-se aos *padrões tonais* e *padrões rítmicos* que é necessário adquirir para podermos dar sentido ao que ouvimos e executamos quando ouvimos música familiar e não-familiar.

Um padrão é a unidade musical mais pequena que somos capazes de perceber para desenvolvermos a compreensão da estrutura tonal ou rítmica de uma obra. É constituída por um conjunto de duas ou mais alturas ou de duas ou mais durações cuja função e lugar é, no contexto de toda a estrutura musical, *essencial* para o estabelecimento da respectiva sintaxe. Dar sentido ou significado ao que estamos a ouvir é, por conseguinte, audiar as alturas e durações que são essenciais à nossa compreensão musical. Ao nível tonal, trata-se de audiar as funções harmónicas da melodia. Ao nível rítmico, as funções temporais e respectivo contexto métrico. Isto é, a organização dos macrotempos e microtempos. No primeiro caso a audiação é determinante para o estabelecimento da *tonalidade* da música, enquanto que no segundo é

determinante para o estabelecimento da *métrica* respectiva. O autor explica o processo comparando novamente com a linguagem. Assim como as letras são agrupadas para formar palavras e estas, por sua vez, frases, também na música, as alturas ou durações são agrupadas em padrões e estes, por seu turno, em frases. De tal modo que <<*quanto mais padrões tonais ou rítmicos tivermos no nosso vocabulário de audição, maior é a possibilidade de sermos capazes de atribuir atonalidade ou métrica adequada a uma peça de música*>> (2000b, p. 197).

A ideia de que não percebemos música nota a nota, mas sim organizações sonoras – padrões de alturas, de durações ou de ambos – é defendida, como se analisou, por Mursell (1958, 1971) e ainda Bamberger (1986, 1994), Dowling (1973), Lerdahl & Jackendoff (1983), Dowling & Harwood (1986), Cuddy (1993), Deutsch & Feroe (in Cuddy, 1993), Sloboda (1993), Aiello (1994), Bharucha (1994), Tillmann, Bharucha & Bigand (2000), Deliège (in Temperley, 2001), Krumhansl (2001), Temperley (2001), McPherson (in McPherson & Gabrielsson, 2002), Povel & Jansen (2002a e b). O fundamento pode ser encontrado nos princípios gestalticos defendidos no início do século XX por Wertheimer, segundo os quais <<what takes place in each single part already depends upon what the whole is>> (in Krumhansl, 2001, p. 282). Em termos psicológicos, a teoria da Gestalt fundamenta os processos de percepção visual, espacial, temporal (entre outras dimensões) com base nos princípios de semelhança e de proximidade. São pois estes princípios que explicam a tendência do sujeito para perceber objectos ou factos através de sistemas de agrupamento e associação de elementos, conjuntos ou padrões unidos por características comuns ou próximas (cf. Cuddy, 1993, p. 20; Temperley, 2001, p. 55).

A sistematização dos conteúdos musicais em, por um lado, funções tonais e métricas e, por outro, taxonomias é, portanto, um dado a sublinhar da teoria de Gordon.

Estádios e tipos de Audição: *quando se é capaz de ouvir*

“The question which many musicians ask is ‘what makes a good sight reader?’ (...) It may well be that the increased ability for preview is the result of some other skill, such as the ability to detect pattern or structure

in the score, and that simply trying to look ahead will not improve this skill. ” Sloboda (1993, p. 69)

A compreensão de música não é um fenómeno linear. Quando um músico executa uma dada obra por memória ou por leitura, improvisa ou compõe, escreve por memória ou por ditado musical, ou simplesmente ouve a forma como se processa a compreensão pode manifestar diferentes níveis de atribuição de significado musical. A atribuição de significado musical a uma obra relaciona-se com a qualidade ou grau de complexidade com que se manifesta a compreensão do sujeito. Isto é: traduz o seu *estádio* de audiação. Os estádios de audiação representam portanto níveis diferentes de desenvolvimento ou consciência musical (ao todo, seis). Por este facto são sequenciais ou hierárquicos (cf. Gordon, 2000b, p. 28) e distinguem-se dos *tipos* de audiação (que são oito). Segundo o autor, os tipos de audiação apenas representam diferentes modos de desempenho através dos quais os sujeitos realizam a compreensão de música, seja qual for o estágio de audiação em que se encontram. A relação entre os estádios e os tipos de audiação é explicada por Gordon da seguinte maneira: <<*nem todos os tipos incluem exactamente os mesmos estádios e, embora os estádios sejam sequenciais, os tipos não o são; contudo, alguns tipos servem de preparação para outros*>> (p. 28). Esta aparente incongruência pode ser esclarecida: enquanto os estádios de audiação predizem e manifestam o nível ou fase de compreensão musical em que se encontra o sujeito (independentemente do grau de desempenho, técnico ou performativo, subjacente a essa manifestação), os tipos de audiação nem sempre o fazem. Escutar, executar, ler ou escrever música, por exemplo, constituem tipos de audiação que, quer no plano de conteúdos quer de competências, podem manifestar diferentes estádios de compreensão musical. Por si mesmos nada traduzem ou predizem quanto ao estágio de audiação em que se encontra o sujeito.

Veja-se através do seguinte exemplo: o aluno A, que está a ‘tirar de ouvido’ a música que executa no piano, demonstra que é apenas capaz de *reconhecer e identificar* as funções tonais da música (Estádio 5), apesar de a executar com um nível técnico de excelência. O aluno B, por sua vez, executa a mesma peça com um grau técnico inferior, mas demonstra

que é capaz de *antecipar* e *predizer* aquela mesma estrutura de progressão harmónica, manifestando-o através de uma improvisação sobre o tema (Estádio 6). Outro exemplo, neste caso relativo à leitura notacional, pode ser extraído das considerações de Sloboda, atrás citadas. Efectivamente, a competência para ler música pode demonstrar diferentes estádios de compreensão ‘simbólica’ ou notacional. Ser capaz de ler uma música familiar é diferente de ser capaz de ler uma peça ‘à primeira vista’. Assim como ler através do canto ou ler com auxílio de um instrumento são desempenhos que podem traduzir qualidades diferentes de pensamento ou compreensão sonora.

Quando um aluno lê correctamente música não-familiar através do canto demonstra que não apenas consegue dar sentido sonoro aos símbolos representados, como o faz de uma forma que lhe permite assegurar em tempo imediato à performance, como refere Sloboda, <<*the ability to detect pattern or structure in the score*>>. Isto é, a identificação do que está notado a seguir. Enfim, em termos cognitivos, trata-se de um processo de projecção do conhecimento. Algo que só é possível de ser realizado, quer através da *relembração* ou *evocação* de padrões tonais e rítmicos organizados e audiados noutras peças musicais (Estádio 5), quer através da *antecipação* dos mesmos (Estádio 6). Obviamente que esta capacidade de projectar o pensamento e conhecimento familiar para novas situações ou problemas – <<*the increased ability for preview*>>, usando mais uma vez a expressão do autor citado – pode nunca ser atingida pelo aluno que apenas demonstra ser capaz de ler música que lhe é familiar. Digamos que no primeiro caso o aluno vai à frente da música – projecta o conhecimento para o futuro –, enquanto que no segundo caso é o passado que governa ainda o processo de audição musical.

Quando se trata de ler música através do canto ou através de auxílio instrumental, as diferenças de estádios de audição podem tornar-se ainda mais evidentes. A título de exemplo veja-se os casos de alunos que suplantam as incapacidades de leitura vocal pelo refúgio no instrumento. Veja-se ainda como estes mesmos problemas podem ser verificados em actividades como a composição...

A mais-valia epistemológica da Audição : generalização e criatividade

O que pode, em suma, diferenciar decisivamente a audição da compreensão advogada por todos os outros pedagogos? Qual será, pois, a sua mais-valia epistemológica?

Crê-se que o aspecto que maiores contornos traz à problemática da assimilação é, para além do princípio da significação e sintaxe musical, de certa forma preparado ou preanunciado como se viu por Mursell, o fenómeno de transferência e generalização a ele associado. Efectivamente, é através deste fenómeno que é possível compreender a qualidade e estágio de conhecimento que é subjacente à manifestação da audição, independentemente, aliás, do tipo de competência demonstrado pelo sujeito (por exemplo: leitura e escrita, técnica instrumental, etc). A capacidade de tocar ‘de ouvido’, de harmonizar um Baixo de uma melodia, de tocar ao estilo de Mozart, de improvisar sobre um *standard* conhecido mesmo antes, inclusive, de se saber ler ou escrever música, de se ler ‘à primeira vista’ ou de se escrever um ‘ditado’ são exemplos de desempenho para cuja realização não é suficiente, como se analisou, ter-se memorizado música, nem tão-pouco repetido insistentemente exercícios de técnica ou de notação. Mesmo que se tenha cantado ‘para dentro’. Algo que sublinha, aliás, o grau ou qualidade de conhecimento em causa é a relação privilegiada de qualquer um destes desempenhos com a compreensão de conhecimento não-familiar. Isto é, a capacidade de generalizar, transferir, descobrir.

Sob o ponto de vista educativo, a importância do fenómeno da generalização e transferência pode ser observada de duas formas: pelo carácter cíclico e transversal que reveste no desenvolvimento da aprendizagem; pela sua relação intrínseca com a criatividade. Ou, de outro modo: através, quer da maneira como se aprende a compreender música ao longo do desenvolvimento de competências e de conteúdos, quer da própria relação daquele modo de conhecimento com os *estádios de audição*, nomeadamente entre a função de competências intrinsecamente conotadas com esse grau de conhecimento – como a

improvisação, a composição ou a criatividade em geral – e a antecipação e predição de padrões (último estágio de audição).

Segundo Gordon, é a forma como se aprende a discriminar música que é determinante para a concretização dos níveis da generalização e transferência de conhecimento – nos quais se funda ou consoma, em última instância, os mecanismos do pensamento criativo. Ainda que este processo se desenvolva cíclica ou transversalmente ao longo do desenvolvimento da aprendizagem (isto é, antes, durante ou depois do ensino da leitura e escrita, seja qual for, inclusive, o nível de conteúdos ou de técnica performativa do sujeito), sob o ponto de vista da compreensão sintática da música, traduzir-se-á sempre na concretização dos últimos estágios de audição. Poder-se-ia sintetizar assim: é possível executar, ler ou escrever sem audiar – assim como se pode audiar sem saber ler, escrever ou até mesmo executar um instrumento. Contudo, ainda que seja possível antecipar e predizer música sem criar, o contrário já não será viável.

Qual a conclusão a retirar de tudo isto?

Não é, pois, ao nível estrito das realizações ou produtos manifestados pelo sujeito que se fundamenta e define o conhecimento ou saber musical – em última instância o *ser* músico. Se assim fosse, como se explicariam, por exemplo, fenómenos comuns da vida artística ou educativa, como o caso de músicos que não sabem ler uma nota de música (situação frequente em contextos jazzísticos ou de música popular) mas que são capazes de *ouvir* aquilo que, eventualmente, para outros instrumentistas, qualquer papel ou partitura pode nunca chegar a ser suficiente para descortinar ou realizar? Ou o caso de alunos com parco domínio do instrumento ou dos processos de notação mas que são capazes de descobrir ou resolver problemas sonoros nem sempre lineares para o colega do lado, como o ‘sacar’ temas e acompanhamentos de ouvido, ou até mesmo improvisar? Note-se que, nos círculos educativos, é frequente associar-se a capacidade de ler e escrever música – para não falar da própria habilidade ou técnica instrumental – a estágios ultimados (ou até mesmo à excelência!) de conhecimento musical. Veja-se a insistência

com que são abordadas desde os primeiros momentos escolares. Veja-se os próprios curricula.

Pousando o olhar nas filosofias e políticas educativas, quais poderão ser afinal as consequências mais pertinentes da pedagogia da audição?

Ainda que haja, evidentemente, muito mais que relatar, parece que é ao nível da promoção e recuperação do significado psicológico, pedagógico e curricular da criatividade que se podem encontrar, de facto, os maiores feitos da obra de Gordon. Efectivamente, nada melhor do que o conceito de audição para se perceber como a imitação ou mera reprodução de música, apesar de serem dimensões fundamentais no plano da assimilação de vocabulário, não podem constituir, em si mesmas, finalidades últimas da educação. Nem mesmo a técnica ou memorização, no seu sentido estrito. Nem a leitura e escrita notacional. E que, ao contrário, a criação musical, sendo ela mesma o processo último de generalização de conhecimento, torna-se simultaneamente a face visível e ultimada daquele modo de pensar e compreender os sons. Espelha-o. Projecta-o. Em suma: avalia-o.

Obviamente que as consequências estão à vista. A mais evidente é que compreensão e criatividade, constituindo dimensões complementares e transversais do processo de conhecimento e realização musical, dificilmente podem ser negligenciadas dos percursos e programas educativos.

Com estes dados é possível compreender, agora, que as dificuldades de realização musical, nomeadamente as que se citaram no início deste texto, denunciam problemas que se explicam à luz de princípios que podem estar para além de questões puramente teóricas, performativas, técnicas, ou mesmo perceptivas. É significativo, por exemplo, que as frequentes dificuldades de improvisação melódica e tonal demonstradas por alunos do ensino artístico estejam associadas a também frequentes problemas de compreensão harmónica. É significativo como a insistência por estratégias de ensino baseadas em escalas e intervalos – note-se que estes assuntos são continuamente repetidos ao longo dos oito ou mais anos de ensino do conservatório – não é suficiente para gerar no aluno a capacidade de generalizar e criar. É significativo, por fim, que a prática

continuada e repetida de leituras e ditados não sirva para evitar os elevados níveis de insucesso escolar, concretamente no plano da leitura e escrita notacional.

Enfim: parece que é na própria compreensão sintáctica da música, tal como é exigida pelo fenómeno de audição, que é possível encontrar-se uma das fontes pertinentes para a explicação e realização daquilo que, desde há longa data, anda afastado do ensino artístico: a descoberta, a criação, enfim, o pensamento... o tal outro ouvido.

Contributos para a história da pedagogia da escuta : conclusão

É justo afirmar que, sob o ponto de vista da história da pedagogia da música, a criação por Gordon do conceito de audição sintetiza a dimensão epistemológica do conjunto de contributos que, ao longo do século XX, foram encetados para o desenvolvimento da reflexão educativa do nosso século. A síntese capital encontra-se na construção de um paradigma de reflexão pedagógica, sem o qual dificilmente se consegue negligenciar ou dar resposta a problemas fundamentais da aprendizagem musical, como os que se acabaram de citar.

Um aspecto que, neste contexto, é digno de referência é a substituição do termo *método* de ensino por *teoria* de aprendizagem. Efectivamente, a construção desta obra, e, com ela, do conceito de audição, lega à *pedagogia da audição* – desenvolvida senão mesmo na época contemporânea a J. S. Bach, Czerny, Beethoven ou Chopin, pelo menos desde o século XIX – a fundamentação psicológica necessária para se responder, não apenas à pergunta ‘como se aprende a ouvir música?’ mas, e sobretudo, a ‘como e quando se aprende a organizá-la e compreendê-la?’ Em última instância, a: ‘como se aprende a criá-la?’

A propósito. Não deveria ser este, afinal, o objectivo final de qualquer projecto artístico?

Faça-se então um retorno ao início deste texto. Não basta ser-se capaz de ouvir para se ser músico. Assim como não basta pronunciar vocábulos para se compreender as funções sintácticas de uma língua. Contudo, a audição, sendo ela própria a manifestação de conhecimento

interiorizado pelo sujeito, é por si suficiente para espelhar ou reflectir o pensamento musical – *l'oreille* – inclusive até às suas últimas consequências: a capacidade de criar. Volte-se à primeira página e transfira-se as preocupações de Jaques-Dalcroze para o próprio papel dos educadores. Como ensinar, então, a ouvir, a escutar, isto é, a projectar o pensamento sonoro para a realização e criação musical – afinal de contas, o próprio produto ou espelho da acção conseguida pelos obreiros do ensino – se não se souber, de facto, quais são os reais benefícios de criar música?

ANEXO III

Escola E.B.2,3 António Dias Simões
Ficha de avaliação de Educação Musical – 5º ano

Nome: Carção Nº _____ Turma _____

Classificação: _____ Assinatura Enc. de Ed. _____

A: Identifica pelo Timbre, a que família pertence o instrumento que vais ouvir, assinalando com uma cruz a resposta correcta:

1	<u>Aerofone</u>	Cordofone	Idiofone	Membranofone
2	Aerofone	Cordofone	<u>Idiofone</u>	Membranofone
3	Aerofone	<u>Cordofone</u>	Idiofone	Membranofone

B: Vais ouvir três cordofones. Identifica a ordem pela qual os ouves e escreve o seu nome.

1. Violino
2. Guitarra
3. Violoncelo

C: Vais ouvir quatro aerofones. Identifica a ordem pela qual os ouves, escrevendo o seu nome. Indica, também, se o instrumento é um aerofone de madeira ou metal, assinalando com uma cruz, no rectângulo correcto.

		Aerofone de Madeira	Aerofone de Metal
1	<u>Tuba</u>		<u>X</u>
2	<u>Trompete</u>		<u>X</u>
3	<u>Fagote</u>	<u>X</u>	
4	<u>Obôé</u>	<u>X</u>	

D: A flauta de bisel vai tocar melodias que têm como estrutura rítmica o ritmo das frases seguintes. Cada frase ouvir-se-á quatro vezes, ao longo da música. Identifica o ritmo de cada melodia e escreve o algarismo que lhe corresponde, por ordem da audição, nos quadrados das respostas.

1. 
2.  R:

3	1	2
---	---	---
3. 

1. Identifica os instrumentos da Orquestra.



1. Violino.



2. Trompete



3. Viola de arco



4. Flauta transversal



5. Fagote



6. Violoncelo



7. Trompa



8. Trompa/Timbal



9. Contrabaixo



10. Oboé



11. Bongo



12. Xilofone



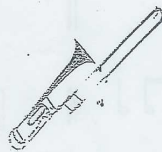
13. Pratos



14. Clarinete



15. Harpa



16. Trombone



17. Caixa de rufo



18. Tuba